



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

LUIZA MORENO CARVALHO

**ASPECTOS MOTIVACIONAIS DE APRENDENTES DE LÍNGUA INGLESA: UM
ESTUDO DE CASO SOB A PERSPECTIVA SOCIODINÂMICA**

BELÉM-PA
2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

LUIZA MORENO CARVALHO

**ASPECTOS MOTIVACIONAIS DE APRENDENTES DE LÍNGUA INGLESA: UM
ESTUDO DE CASO SOB A PERSPECTIVA SOCIODINÂMICA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará.

Área de concentração: Estudos Linguísticos

Linha de Pesquisa: Ensino-Aprendizagem de Línguas e Culturas: Modelos e Ações

Orientadora: Dra. Walkyria Magno e Silva

BELÉM-PA
2018

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

C331a Carvalho, Luiza Moreno
aspectos motivacionais de aprendentes de língua inglesa : um
estudo de caso sob a perspectiva sociodinâmica / Luiza Moreno
Carvalho. — 2018.
148 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^ª. Dra. Walkyria Alydia Grahl Passos Magno
E Silva

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras,
Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará,
Belém, 2018.

1. Motivação. 2. Perspectiva Sociodinâmica. 3. Sistema
Motivacional. 4. Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa. I.
Título.

CDD 418



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Dissertação intitulada “Aspectos Motivacionais de Aprendentes de Língua Inglesa: um estudo de caso sob a perspectiva sociodinâmica”, de autoria da mestranda Luiza Moreno Carvalho foi aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Walkyria Alydia Grahl Passos Magno e Silva (Presidente)

Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. Valdir Silva (Examinador Externo)

Universidade do Estado de Mato Grosso

Prof. Dr. José Carlos Chave Cunha (Examinador Interno)

Universidade Federal do Pará

Belém - PA 06 de julho de 2018

In memoriam de meu avô, Antônio, o qual partiu antes que eu iniciasse esta jornada, mas cujo incentivo carrego comigo para as próximas que virão.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Sônia e Maxwell, por serem meus guias, por me incentivarem a buscar a vida acadêmica e por acreditarem em mim.

Ao meu avô, Antônio, pelas lições de vida e de sabedoria que contribuíram, acima de tudo, com a minha formação como ser humano.

Ao meu companheiro, Rafael, por sempre me fazer *voir la vie em rose* quando as responsabilidades pesam.

À professora Walkyria Magno e Silva, minha orientadora, meu muito obrigada por ter acreditado em mim, principalmente, quando eu mesma não o fiz. Agradeço pelo apoio na elaboração deste trabalho, pela paciência para esperar eu encontrar meu próprio ritmo e por ter despertado em mim ainda mais o gosto pela pesquisa acadêmica. A senhora é, sem dúvida, uma inspiração para o meu eu futuro.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Federal do Pará, por me levarem a reflexões mais profundas sobre o ensino e aprendizagem de línguas. Agradeço, em especial, às professoras Fátima Pessoa e Myriam Cunha e ao professor Thomas Fairchild, pelas ponderações, pelo incentivo à pesquisa e pelo reconhecimento.

Ao professor José Carlos Cunha, um obrigado especial, por ter provocado mudanças na minha visão de mim mesma como mestranda. Agradeço profundamente por ter demonstrado que acreditava no meu potencial para a pesquisa e por me incentivar a alçar voos mais altos.

À professora Rosamaria Pereira e aos professores José Carlos e Valdir Silva pelas contribuições e reflexões pertinentes para a escrita deste trabalho.

Aos meus alunos e ex-alunos, por me incentivarem a continuar pesquisando, pelos risos que arrancavam de mim mesmo em uma sexta-feira de uma semana cheia e por me ouvirem falar das inúmeras atividades, por se importarem com a minha trajetória acadêmica e por me tornarem uma eterna aprendiz e uma profissional inquieta. Em especial, agradeço àquelas que foram participantes da pesquisa por contribuírem para que este estudo se concretizasse e fosse disponibilizado para que as minhas reflexões gerem outras reflexões na e para a sala de aula.

Aos amigos que o mestrado me deu, em especial, à Juliana, ao Kleiton e ao Júlio (*besties*), por compartilharem as angústias com os prazos e responsabilidades, mas também por vibrarem com as publicações e apresentações. Vocês me fortalecem e me inspiram como seres humanos, pesquisadores e profissionais.

Aos meus amigos da vida, Soraya, Dariane, Meggie, Lorena, Lucas, Thássio e Wandesson, pelas boas energias, pelas palavras de carinho e por apoiarem as minhas decisões.

À Milena, à Raimunda e ao Juan pela alegria e carinho que sempre tiveram por mim, e por ansiarem junto a mim a conclusão desta jornada.

“– Quem é você?

– Eu já mudei tantas vezes desde hoje de manhã, que já nem sei – respondeu Alice”.

Lewis Carrol

RESUMO

Os estudos no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas apontam a motivação como um fator importante para o sucesso na aprendizagem, pois se constitui a força que impulsiona o aprendente durante o longo processo que é aprender uma língua. Cada vez mais tem-se caracterizado a motivação como um fenômeno dinâmico e complexo, o qual envolve, entre outros aspectos, a visão que o indivíduo constrói de si mesmo como aprendente e como falante da língua alvo. Diante disso, esta pesquisa visa investigar a relação entre a visão que o aprendente de língua adicional tem de si e da influência de agentes motivacionais na emergência dos eus possíveis em seu sistema motivacional autoidentitário. Para tal, lançamos mão dos pressupostos teóricos da fase sociodinâmica dos estudos motivacionais, como, a visão relacional da motivação (USHIODA, 2009), o Sistema Motivacional Autoidentitário (DÖRNYEI, 2009) e motivação como um sistema adaptativo complexo (HENRY, 2015). As teorias da fase sociodinâmica oferecem uma nova perspectiva de investigação e análise da motivação numa visão sistêmica, que enfatiza o seu caráter multifacetado. Foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho interpretativista e longitudinal na forma de um estudo de caso, o qual teve como participantes dez alunas do primeiro semestre do curso de Bacharelado em Turismo, do campus de Belém, da Universidade Federal do Pará (UFPA). A constituição dos dados foi feita por meio de narrativas de aprendizagem, questionários, abertos e fechados, e entrevistas. Cada instrumento de pesquisa constituiu uma fase deste estudo realizado ao longo de oito meses. Os resultados evidenciam as influências de quatro grupos de agentes motivacionais (professores, família, amigos e colegas de turma) nas dinâmicas dos eus possíveis das aprendentes. Entre os processos dinâmicos observados estão as mudanças na elaboração e enriquecimento da imagem vívida do eu ideal, bem como sua disponibilidade e acessibilidade; e as mudanças pela interação com outros autoconceitos. Entre os principais subprocessos observados estão a comparação social com as características dos agentes que o aprendente gostaria de ter, a autopercepção das participantes, a autoavaliação e a reinterpretção/ressignificação das experiências de aprendizagem. Os agentes atuaram ora provocando alterações no eu ideal das aprendentes ou ativando-o, ora trazendo à tona as responsabilidades e compromissos do eu que outras pessoas acham que eles devem ser.

Palavras-chave: Motivação. Perspectiva Sociodinâmica. Sistema Motivacional. Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa.

ABSTRACT

Studies in the field of language teaching and learning point to motivation as an important factor for success in learning, since it constitutes the driving force of the learner during the long process of learning. Motivation has increasingly been characterized as a dynamic and complex phenomenon, which involves, among other aspects, the individual's view of the self as a learner and as a speaker of the target language. With this in view, this research aims to investigate the relationship between the learner's view of his L2 self and the influence of motivational agents in the emergence of possible selves within their L2 motivational self system. In order to do so, this work was based on the theoretical framework of the socio-dynamic phase of motivational studies, such as the relational view of motivation, self and context (USHIODA, 2009), the L2 Motivational Self System (DÖRNYEI, 2009) and the view of motivation as a complex dynamic system (HENRY, 2015). The theories of the socio-dynamic phase offer a new perspective of investigation and analysis of the motivation in a systemic view, which emphasizes the multifaceted character of this construct. A qualitative interpretative longitudinal research was conducted in the form of a case study carried out over eight months. Ten undergraduate students pursuing a Bachelor's Degree in Tourism of the Universidade Federal do Pará (UFPA), in Belém, were investigated. Data were generated through learning narratives, open and closed questionnaires, and interviews. Each instrument used consisted in one of the phases of this study. Results present evidence of the influence of four groups of motivational agents, namely teachers, family, friends and classmates, on the dynamics of learners' possible selves. Among the dynamic processes observed, there were changes in elaboration and vividness of image of the ideal self, as well as in its availability and accessibility; and changes triggered by the interaction with other self-concepts. The main sub-processes observed were social comparison (characteristics of motivational agents the learner would like to have), changes in learners' self-perception, self-assessment and reinterpretation/re-signification of past and ongoing learning experiences. The agents influenced learners' L2 motivational self system either by triggering changes in the image of the ideal self or by activating it, as well as by bringing up the responsibilities and commitments held by the ought-to self image.

Keywords: Motivation. Socio-dynamic Perspective. L2 Motivational Self System. Teaching and Learning English.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Representação esquemática do conceito de motivação e sua relação com a aquisição de segunda língua	18
FIGURA 2 – Exemplo de Identidades Transportáveis	29
FIGURA 3 – Visão e Realidade	34
FIGURA 4 – Um cálice e dois rostos	38
FIGURA 5 – Modelo Fractal de Aprendizagem	42
FIGURA 6 – Estrutura tripartite das características individuais	44
FIGURA 7 – Conglomerados Motivacionais	45
FIGURA 8 – Estados atratores em seus espaços de fases em trajetórias	48
FIGURA 9 – Modelo das Dinâmicas dos Eus Possíveis	49
FIGURA 10 – Sistema Motivacional de Aprendizagem de Línguas Adicionais: Marcela	68
FIGURA 11 – Sistema Motivacional de Aprendizagem de Línguas Adicionais: Ádria	139
FIGURA 12 – Sistema Motivacional de Aprendizagem de Línguas Adicionais: Alana	140
FIGURA 13 – Sistema Motivacional de Aprendizagem de Línguas Adicionais: Amanda	141
FIGURA 14 – Sistema Motivacional de Aprendizagem de Línguas Adicionais: Melissa	142
FIGURA 15 – Sistema Motivacional de Aprendizagem de Línguas Adicionais: Clara	143
FIGURA 16 – Sistema Motivacional de Aprendizagem de Línguas Adicionais: Juliana	144
FIGURA 17 – Sistema Motivacional de Aprendizagem de Línguas Adicionais: Laura	145
FIGURA 18 – Sistema Motivacional de Aprendizagem de Línguas Adicionais: Sophia	146
FIGURA 19 – Sistema Motivacional de Aprendizagem de Línguas Adicionais: Valéria	147

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Descrição e Codificação dos Participantes da Pesquisa	56
QUADRO 2 – Instrumentos de Pesquisa e Período da Constituição de Dados	62
QUADRO 3 – Níveis de Motivação	64
QUADRO 4 – Subcategorias de Análise das Motivações Iniciais	69
QUADRO 5 – Agentes Motivacionais	79

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Eus possíveis de Clara	97
GRÁFICO 2 – Eus possíveis de Laura	97
GRÁFICO 3 – Eus possíveis de Melissa	97
GRÁFICO 4 – Eus possíveis de Ádria	98
GRÁFICO 5 – Eus possíveis de Amanda	98
GRÁFICO 6 – Eus possíveis de Sophia	103

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	APORTE TEÓRICO	17
2.1	TRAJETÓRIA DOS ESTUDOS MOTIVACIONAIS	17
2.2	FASE SOCIODINÂMICA	24
2.2.1	Da Visão Relacional da Motivação ao Sistema Motivacional Autoidentitário	27
2.2.1.1	Visão Relacional	28
2.2.1.2	Sistema Motivacional Autoidentitário	33
2.2.2	Motivação sob o paradigma da complexidade: a teoria dos Sistemas Adaptativos Complexos	36
2.2.2.1	Complexidade, Instabilidade e Intersubjetividade: o novo paradigma emergente	36
2.2.2.2	Complexidade, Sistemas Adaptativos Complexos e Aprendizagem de Línguas Adicionais	39
2.2.2.3	Motivação: um sistema adaptativo complexo	42
3	METODOLOGIA	53
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	54
3.2	CONTEXTO DA PESQUISA	55
3.3	INSTRUMENTOS DE PESQUISA	57
3.3.1	Narrativas de aprendizagem	57
3.3.2	Questionários	58
3.3.2.1	Questionários Abertos	58
3.3.2.2	Questionários Fechados	59
3.3.3	Entrevistas Semiestruturadas	59
3.4	PROCEDIMENTOS DE CONSTITUIÇÃO DE DADOS	61
3.5	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	62
4	ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO	65
4.1	SISTEMAS DE APRENDIZAGEM DAS APRENDENTES	65
4.2	MOTIVAÇÕES INICIAIS	69
4.2.1	Motivação Intrínseca e Extrínseca	70
4.2.2	Influência da Cultura da Língua Adicional	74
4.2.3	Novas Condições Iniciais Favoráveis	77
4.3	AGENTES MOTIVACIONAIS	79

4.3.1	Professores	80
4.3.2	Família	83
4.3.3	Amigos	85
4.3.4	Colegas de classe	85
4.4	SISTEMA MOTIVACIONAL AUTOIDENTITÁRIO	86
4.4.1	Visões de Si	87
4.4.1.1	Eu atual	87
4.4.1.2	Eu ideal	90
4.4.1.3	Eu que devo ser	91
4.4.2	Experiências de Aprendizagem	93
4.4.2.1	O verbo “to be”	94
4.4.2.2	Perceber-se capaz	95
4.5	VISÕES DE SI DAS APRENDENTES	96
4.5.1	Dinamicidade	96
4.5.1.1	Flutuações em Escalas de Tempo e Estados Atratores	96
4.5.1.2	Mudanças na Visão do Eu Ideal	103
4.5.2	Atitudes dos Agentes Motivacionais e Comportamentos Emergentes	109
4.5.2.1	Influência dos Professores	110
4.5.2.2	Influência dos Colegas de Turma	112
4.5.2.3	Influência dos Amigos	114
4.5.2.4	Modelos de falantes e Emergência de Comportamentos das Aprendentes	115
5	CONCLUSÃO	120
	REFERÊNCIAS	126
	APÊNDICES	134
	APÊNDICE A – Exemplar do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	135
	APÊNDICE B – Questionário Aberto	136
	APÊNDICE C – Questionário Fechado	137
	APÊNDICE D – Roteiro das Entrevistas	138
	APÊNDICE E – Sistemas de Aprendizagem de Línguas das Aprendentes	139

1 INTRODUÇÃO

Desde quando era aluna da graduação em Letras questionava-me por que alguns alunos pareciam aprender mais rapidamente, ou em outras palavras, somente alguns conseguiam externalizar os resultados de sua aprendizagem, se comparados aos demais, ainda que estivessem participando da mesma comunidade de aprendizagem. Mais tarde, já como professora de Língua Inglesa, essa inquietação inicial apenas aumentou, visto que agora eu estava à frente das atividades propostas e tinha também a responsabilidade de estimular a aprendizagem dos meus alunos.

Em pouco tempo atuando como professora de Língua Inglesa em um curso particular para alunos de nível básico, determinados comportamentos e atitudes de alguns alunos chamaram minha atenção bem como as diferenças no modo de proceder nas atividades propostas. Alguns demonstravam mais interesse e pareciam mais engajados do que outros para iniciar, desenvolver e completar as atividades. Apesar de estarem no mesmo nível e, participarem, pelos menos, na sala de aula, das mesmas condições de ensino, alguns dos meus alunos mostravam-se mais motivados a continuar o processo de aprendizagem, enquanto outros, por fatores vários – perda de interesse em aprender inglês, problemas financeiros, frustração consigo mesmo, falta de tempo, etc. – acabavam por abandonar o curso mesmo não tendo completado o ciclo básico.

A partir de tais observações e reflexões sobre minha prática de ensino e tendo tido contato com os estudos motivacionais, compreendi que estudar o construto da motivação poderia me dar o suporte teórico para entender as atitudes e comportamentos desses alunos. Assim, eu imaginei poder desenvolver estratégias e atividades que pudessem influenciar a motivação deles, ajudando-os no processo de aprendizagem da língua adicional¹.

Os estudos desenvolvidos na área transdisciplinar entre a Linguística Aplicada (LA) e a Psicologia possibilitaram que professores/pesquisadores articulassem conhecimentos de ambas

¹ Neste trabalho, adoto o termo língua adicional. Há uma tendência recente, nos estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas (BORGES; MAGNO E SILVA, 2016; CASTRO, 2018), em usar o termo língua adicional em vez de termos como língua estrangeira ou segunda língua. De acordo com Leffa e Irala (2014), a discussão em torno do termo mais adequado para se referir ao ensino e à aprendizagem de uma outra língua tem implicações conceituais e metodológicas. Para estes autores, “à medida que se reflete sobre o problema, configura-se aos poucos a ideia de que essa língua vem por acréscimo” (p. 32). Do ponto de vista conceitual, com o uso desse termo, “não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua). Nem mesmo os objetivos para os quais o aluno estuda a língua precisam ser considerados nessa instância” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 32-33). A adoção do termo marca a valorização do contexto do aluno, de suas práticas sociais, dos valores de sua comunidade e de uma visão crítica da aprendizagem dessa língua.

as ciências para entender melhor os aspectos envolvidos na prática de ensinar e aprender línguas, em especial no que tange ao ensino e aprendizagem de línguas adicionais. Muitos estudiosos preocuparam-se em investigar as diferenças individuais dos aprendentes^{2 3} de línguas – personalidade, aptidão, aspectos cognitivos, estilos de aprendizagem, estratégias de aprendizagem e motivação – e como influenciam a aprendizagem de línguas. Conscientizar-se de que o processo de ensino e aprendizagem não se limita aos acontecimentos da sala de aula nos permite explorar esse construto de forma mais abrangente.

Os estudiosos da motivação concordam que esta está relacionada a, pelo menos, três aspectos do comportamento humano: a) a escolha de uma ação em particular; b) a persistência nessa ação; e, c) o esforço empregado na realização dessa ação (DÖRNYEI, 2011; DÖRNYEI; USHIODA, 2011). Desse modo, entender que a motivação é um dos fatores essenciais ao aprendente de língua adicional é perceber como o processo de aprendizagem se dá tanto por uma condição intrínseca – procedimentos neurolinguísticos e cognitivos no cérebro – quanto por condições externas – relação aluno-professor, condições da sala de aula, material de estudo – e condições que reúnem fatores internos e externos – crenças, comportamento autônomo, motivação etc.

Dentre as dimensões envolvidas no processo motivacional, pode-se elencar a visão que o aprendente tem sobre si mesmo e sobre sua aprendizagem. Para tanto, é preciso perceber esse aprendente como um ser do mundo real, ou seja, não apenas um aprendente idealizado, conforme ressalta Ushioda (2009). Visto dessa forma, ser aprendente é uma das identidades assumidas por esse indivíduo. Levar isso em consideração significa entendê-lo em sua complexidade, estar atento às demais identidades desse indivíduo, as quais podem influenciar umas às outras e, conseqüentemente, gerar influências sobre a sua aprendizagem e sobre as

² O termo ‘aprendente’ é adotado neste trabalho para se referir ao indivíduo engajado na aprendizagem de uma língua nos diversos contextos possíveis de aprendizagem, não se limitando às situações de ensino formais e institucionalizadas, pressupostas pelo termo aluno. Reservamos o termo ‘aluno’ para nos referir a um espaço institucionalizado como ao descrevermos o contexto de pesquisa.

³ Segundo Cuq (2003), a palavra ‘aprendente’ deriva do verbo *apprendre* em francês, um decalque linguístico do inglês *learner*. O termo apareceu pela primeira vez no discurso da Didática de Línguas Estrangeiras em 1970, sendo considerado como um barbarismo, sinônimo de termos mais conhecidos na área, como *enseigner* e *élève* (CUQ, 2003). Com a revalorização do indivíduo na psicologia e nas ciências da educação e com a maior repercussão dos estudos em didática de línguas estrangeiras, houve uma recentralização no processo de aprendizagem do ensinante para o aprendente. Nesse sentido, Coste e Galisson (1976) e Robert (2002) destacam como principais vantagens da utilização desse termo: a) ser um termo genérico, podendo referir a todos os públicos; e, b) o sufixo “-ant”, o qual pressupõe um papel ativo do indivíduo, em oposição a *enseigné* (particípio do passado de *enseigner* – ensinar no francês), o qual dá a ideia de passividade. Essa mudança de perspectiva do papel do aprendente implica uma redefinição também da relação com aquele que ensina. Há uma redistribuição das tomadas de decisão em relação à definição dos objetivos, escolha de atividades, forma de avaliação, etc., o que impulsiona o aprendente a aprender a aprender, ou seja, a desenvolver comportamentos autodirigidos.

visões que projeta de si mesmo. Segundo a teoria do Sistema Motivacional Autoidentitário de Dörnyei (2009), é possível dizer que um aprendente tem, pelo menos, três visões futuras de si, uma de como se vê no presente, uma que teme se concretizar no futuro e uma que deseja que se realize. Essas projeções são mediadas, entre outros fatores, pelas experiências de aprendizagem do indivíduo.

Essa visão holística do aprendente e do processo de aprendizagem pode ser melhor compreendida a partir do Paradigma da Complexidade, uma vez que seus pressupostos epistemológicos, tais como a complexidade, a instabilidade e a intersubjetividade constituem um novo olhar para fenômenos que sempre foram complexos, porém investigados de forma compartimentalizada, como a aprendizagem de uma língua adicional.

Dentro desse paradigma, encontramos suporte teórico na Teoria dos Sistemas Adaptativos Complexos (doravante SAC), na qual a aprendizagem é entendida como um sistema complexo, isto é, formado por diversos elementos heterogêneos inter-relacionados e interdependentes, cujas relações evidenciam características como a não linearidade, a imprevisibilidade, a abertura ao contexto, sensibilidade ao *feedback*, entre outras, do sistema de aprendizagem de língua.

Partir desse posicionamento teórico, o qual tenta perceber o aprendente de língua como um ser social complexo que está no mundo e entender o processo de aprender como um SAC, implica também em atentar para a relação entre o aprendente e outros elementos do sistema. Ou seja, voltar-se também para o papel que outros indivíduos podem ter sobre a aprendizagem desse aprendente e sobre sua motivação. Tendo isso em vista, pretende-se, com esta pesquisa, investigar a relação entre a visão que o aprendente de língua adicional tem de si e da influência de agentes motivacionais na emergência dos seus eus possíveis em seu sistema motivacional autoidentitário sob a ótica da complexidade.

Para tal, algumas perguntas guiarão este estudo,

- 1) Quais agentes motivacionais apresentam-se com mais frequência no processo de aprendizagem de uma língua adicional?
- 2) Como as inter-relações entre os agentes motivacionais e o aprendente são estabelecidas no sistema motivacional autoidentitário?
- 3) De que maneira tais agentes atuam sobre a dinamicidade da motivação dos aprendentes, de modo a contribuir para a emergência dos seus eus possíveis em seu sistema motivacional autoidentitário?

A dissertação está organizada em cinco seções. A primeira é esta introdução. A segunda seção é a fundamentação teórica, na qual é feita uma breve revisão da trajetória dos estudos

motivacionais até a fase mais recente, qual seja, a fase sociodinâmica (DÖRNYEI; USHIODA, 2011). Na terceira seção, é descrito o percurso metodológico desenvolvido. Na quarta seção, é apresentada a análise dos dados e sua discussão, à luz da fundamentação teórica anteriormente exposta. Finalmente, na quinta seção, apresentamos nossas conclusões.

2 APORTE TEÓRICO

Esta pesquisa busca aprofundar-se em um aspecto específico dentro da Linguística Aplicada, a motivação na aprendizagem de línguas. A preocupação inicial deste trabalho concerne o porquê de alguns aprendentes, aparentemente, mostrarem-se mais engajados em determinadas atividades e parecerem aprender de forma mais rápida do que outros. Mesmo usufruindo de condições de aprendizagem semelhantes, pelo menos no contexto mais imediato da sala de aula, é evidente a diferença dos comportamentos apresentados pelos aprendentes ao longo desse processo.

Ansiamos, com este trabalho, colocar em foco a motivação, enquanto elemento componente do sistema de aprendizagem de uma língua adicional, sem ignorar, todavia, os demais elementos desse sistema, os quais se encontram interligados e interconectados de forma tal que impossibilita a compreensão de um sem uma preocupação com o outro. Trata-se de posicionarmos nossa lente de aumento sobre a motivação, em particular.

Nesta seção, são abordados os principais aspectos do construto motivação a fim de estabelecer a base teórica deste estudo. Primeiramente, é apresentado um breve percurso desses estudos; seguida das discussões mais recentes sobre a motivação, a saber, a Fase Sociodinâmica dos estudos motivacionais.

2.1 TRAJETÓRIA DOS ESTUDOS MOTIVACIONAIS

No que tange ao ensino e aprendizagem de língua adicional, as pesquisas sobre motivação tiveram início na década de 60, no Canadá, com os estudos de Gardner e Lambert (1959). Por ser um país bilíngue, o Canadá foi o cenário propício para o desenvolvimento da abordagem sociopsicológica sobre a motivação. Essa particularidade possibilitou que determinadas variáveis sociais e psicológicas associadas ao ensino-aprendizagem das línguas lá faladas fossem observadas ao longo da interação de seus falantes com as respectivas comunidades de fala.

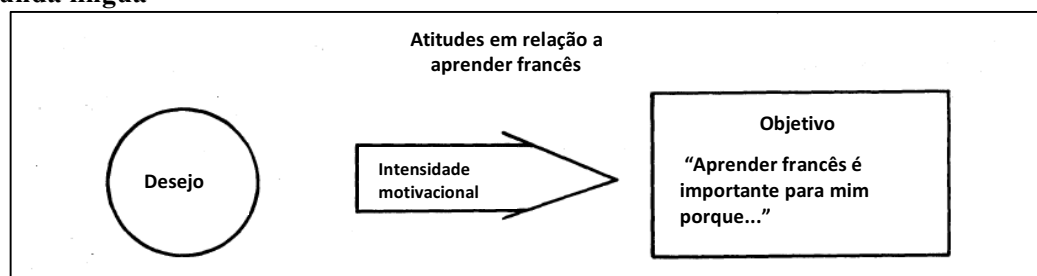
Gardner e Lambert (1959) foram alguns dos primeiros estudiosos a argumentar que a motivação para aprender uma língua guardava particularidades devido à sua dimensão social e psicológica. Aprender uma outra língua inclui, além da aprendizagem de aspectos sobre o objeto didático (a língua em si), aspectos comportamentais, como o desejo de se aproximar do grupo etnolinguístico da língua estudada.

Na perspectiva de Gardner (1985), a motivação dá-se à medida em que o indivíduo se esforça para aprender a língua guiado pelo desejo de aprendê-la e pela satisfação gerada na própria experiência de realizar a atividade de aprender. Nesse sentido, o indivíduo motivado a aprender uma língua é aquele engajado em uma atividade de aprendizagem orientada para um ou mais objetivos e disposto a se esforçar nessa aprendizagem, bem como sustentá-la, movido pelo desejo de alcançar tal objetivo e por atitudes favoráveis com relação à atividade em questão (GARDNER, 1985).

A abordagem sociopsicológica lança mão de duas categorias importantes para entender os objetivos de aprendizagem: a motivação integrativa e a orientação instrumental.

A motivação integrativa, um dos aspectos mais importantes da teoria de Gardner, é impulsionada pelos sentimentos positivos que o aprendente tem e alimenta em relação à comunidade de fala dessa língua. Esta categoria é formada por três componentes: (1) o interesse na língua adicional e as atitudes diante da comunidade da língua alvo; (2) as atitudes em relação à situação de aprendizagem (professor, curso); (3) e a própria motivação que, na visão de Gardner (1985), está ligada a quatro componentes: ao desejo de aprender a língua, a um ou mais objetivos, ao esforço aplicado (intensidade motivacional) e às atitudes em relação às atividades de aprendizagem, como pode ser visualizado na figura abaixo.

Figura 1 – Representação esquemática do conceito de motivação e sua relação com a aquisição de segunda língua⁴



Fonte: Gardner (1985, p. 54)

Como vimos acima, diante do seu próprio processo de aprendizagem, o aprendente é guiado não apenas por desejos e vontades em relação à língua alvo, mas também por objetivos cuja orientação pode ser instrumental ou integrativa.

A segunda categoria, chamada de orientação instrumental, é a aprendizagem da língua alvo visando primeiramente seus benefícios pragmáticos potenciais advindos da proficiência na língua, como um salário mais alto ou um emprego melhor.

⁴ A tradução do esquema é nossa.

Embora amplamente utilizada para entender a motivação, a teoria sociopsicológica de Gardner e Lambert (1959) não contemplava as aspirações em torno da motivação manifestadas em outros contextos, como as salas de aula de línguas adicionais. Entre os anos 1980 e 1990, houve, o que Dörnyei e Skehan (2003) referem como, uma espécie de revolução cognitiva, resultando no surgimento de novas teorias sobre a motivação tendo como base estudos da psicologia educacional. As pesquisas passaram, então, a levar em conta o contexto da educação e seus anseios mais imediatos no processo do ensino aprendizagem da sala de aula.

Entre as teorias que ganharam destaque dentro da abordagem cognitiva estão a Teoria da Atribuição, a Teoria de Estabelecimento de Objetivos⁵ e a Teoria da Autodeterminação.

Desenvolvida durante os anos 1980, na psicologia, a Teoria da Atribuição parte do princípio de que as atribuições causais influenciam a formação de expectativas do indivíduo com relação a comportamentos futuros. Segundo Ganda e Boruchovitch (2011), é inerente ao homem a atitude de atribuir causas a suas ações com o intuito de entender os eventos que ocorrem em sua vida. Tratando-se da aprendizagem de línguas, entende-se que as causas atribuídas pelos aprendentes aos seus sucessos e fracassos podem afetar sua aprendizagem futura positiva ou negativamente, moldando seu comportamento a determinadas ações. No contexto escolar da cultura ocidental, as principais causas atribuídas ao sucesso ou ao fracasso são a presença ou ausência de esforço, de habilidade/capacidade e de sorte, e a dificuldade da tarefa (DÖRNYEI, USHIODA, 2011; GANDA, BORUCHOVITCH, 2011). Weiner (1985), um dos principais teóricos da Teoria da Atribuição, distingue três dimensões causais: (a) o locus da causalidade, no qual um resultado é atribuído a uma causa interna ou externa ao indivíduo; (b) o locus da estabilidade, se a causa é estável (difícil de ser modificada) ou instável (possível de ser modificada mais facilmente); e, por fim, o locus da controlabilidade, segundo o qual a causa pode ser controlável ou incontrolável. Assim, uma atribuição feita a um fator incontrolável como “ter sorte” pode levar o indivíduo a atribuir seus sucessos ou insucessos a algo sobre o qual nada pode fazer. Diferentemente, ao atribuir o fracasso à falta de esforço, há a possibilidade de um comportamento motivado ser gerado para alterar resultados futuros, já que o esforço pode ser modificado. Weiner (1985) apontou ainda a relação existente entre motivação e as emoções geradas na atribuição causal, a qual também parece guiar o comportamento motivado.

Outros estudos foram desenvolvidos em torno da Teoria de Estabelecimento de Objetivos, proposta por Latham e Locke (1991). Busca-se, com essa teoria, entender porque

⁵ Também conhecida como Teoria de Fixação de Objetivos ou Teoria de Fixação de Metas.

algumas pessoas conseguem ter um desempenho melhor do que outras ao realizarem uma tarefa, embora compartilhem as mesmas habilidades e conhecimentos. Latham e Locke (1991) partem da premissa de que a ação humana é desencadeada por propósitos, por isso faz-se necessário estabelecer e perseguir objetivos. Desse modo, a explicação para o questionamento levantado seria a de que as pessoas estabelecem objetivos distintos para a realização da tarefa. Essa diferença dos objetivos é entendida a partir de duas propriedades: (a) Quanto ao conteúdo: Especificidade dos objetivos (vagos ou específicos); e, dificuldade dos objetivos (fáceis, moderados, difíceis ou impossíveis) e, (b) Quanto à intensidade, o esforço e o comprometimento empreendidos para alcançar o objetivo. Embora esta teoria não tenha sido desenvolvida propriamente no contexto educacional, ela tem ligação com aspectos importantes de outras teorias motivacionais como a promoção da autoeficácia, da motivação intrínseca e da autoregulação. Segundo Latham e Locke (1991), o estabelecimento de objetivos funciona como um mecanismo motivacional, pois os indivíduos tendem a se esforçar mais, o que resulta em melhor desempenho quando os objetivos são específicos e difíceis, bem como quando entendidos como importantes e tangíveis. Sendo assim, de acordo com Locke (1996), o estabelecimento de objetivos ajuda a mediar o efeito de performances passadas sobre as subsequentes.

Já Deci e Ryan (2000), ao desenvolverem a Teoria da Autodeterminação, asseveram que as pessoas diferem não somente em relação ao quanto são motivadas, mas também quanto à orientação do comportamento motivado, isto é, sua natureza e foco. Além disso, o contexto tem um papel importante, pois dá subsídios para satisfazer as necessidades psicológicas (competência, autonomia e vínculo) do indivíduo. Nesse sentido, segundo os autores, a qualidade da experiência e da performance em uma atividade pode variar bastante de acordo com a orientação da motivação, ou seja, se a ação foi desencadeada por razões intrínsecas ou extrínsecas. O aluno intrinsecamente motivado é aquele engajado em uma determinada atividade movido pelo interesse, pelo senso de desafio ou pela curiosidade. O aluno extrinsecamente motivado leva em consideração as consequências de realizar a tarefa, tais como conseguir o reconhecimento do outro ou evitar uma punição. Os conceitos de Motivação Intrínseca (MI) e Motivação Extrínseca (ME), antes vistos como dicotômicos em outras teorias, são entendidos por Deci e Ryan (2000) como um *continuum*. Os teóricos distinguiram quatro tipos de ME: externa, introjectada, identificada e integrada. É considerado também o nível de Amotivação, isto é, quando não há qualquer intencionalidade para uma ação. Os teóricos ressaltam que a concepção do *continuum* não é a de uma linha de desenvolvimento da

motivação, a qual gradua o quanto um indivíduo está motivado, pois a motivação pode se manifestar de diferentes formas.

Dörnyei (1994) afirma que a motivação é um construto multifacetado e eclético, e, por isso, um modelo teórico da motivação precisa incluir diferentes níveis para integrar os vários componentes motivacionais envolvidos no processo de aprendizagem. Dörnyei e Ottó (1998), baseados na visão de Pintrich e Schunk, propuseram uma conceituação de motivação, na qual esta é evidenciada como passível de sofrer transformações durante a ação.

Para acomodar uma visão dinâmica e flutuante da motivação, é necessário compreender motivação e aprendizagem como um processo, posto que um aprendente experimenta diferentes níveis de entusiasmo e esforço no desempenho das atividades no decorrer de um curso, ou mesmo no período de uma aula ou de uma atividade. Conforme ressalta Ushioda (1996), no contexto institucional, esse caráter dinâmico revela-se com mais facilidade, pois a experiência que o aprendente tem parece ser a de um fluxo motivacional que não é estável.

Dörnyei e Ottó (1998) propuseram, no final do século XX, um modelo processual de motivação⁶ levando em consideração a flutuação no tempo e a instabilidade que a cercam, pois as ações em sala de aula podem ser modificadas com vista a manter e aumentar a motivação dos alunos a partir de intervenções iniciadas interna ou externamente. Além de traçar os componentes da motivação para aprender uma língua, o modelo proposto sintetiza várias outras perspectivas teóricas de modo a obter um enquadre sistemático focado na motivação como processo, o qual está dividido em três fases: pré-acional, acional e pós-acional.

A fase pré-acional subdivide-se em três subfases: o estabelecimento dos objetivos, a formação da intenção e o início da implementação da intenção, e antecede as atividades de aprendizagem em si. O indivíduo, que ainda não está inscrito em nenhum curso, que não possui o material didático e, portanto, que não é aluno, sofre influências motivacionais frutos de sua experiência, crenças, valores, anseios e objetivos. É a partir daí que faz projeções de si mesmo com relação à língua alvo, assim como externaliza suas expectativas e crenças. Por isso, esta primeira fase é baseada na motivação para a escolha.

Já na fase acional, escolhas já foram feitas e são agora executadas. Aparece, nessa fase, a motivação para a execução. Os procedimentos básicos desse estágio são: geração e implementação de subtarefas, processo complexo e contínuo de avaliação e aplicação de mecanismos de controle da ação. O aluno, ao mesmo tempo, executa subtarefas e avalia os resultados obtidos assim como os estímulos recebidos, por parte do professor, dos familiares,

⁶ Para um estudo mais aprofundado sobre o Modelo Processual de Motivação, ver Diniz (2011).

do ambiente da sala de aula. Portanto, o professor é uma figura relevante para esta etapa, visto que cabe a ele gerenciar a sala, promover as atividades tentando adequá-las aos estilos de aprendizagem de cada aluno e dar *feedback* aos alunos. Pode haver nessa fase também o desenvolvimento do senso de autonomia do aluno em resposta ao *feedback* recebido pelo professor.

A fase pós-acional tem como funções: formação de atribuições causais, elaboração de padrões internos do aprendente, descarte de intenções e preparação para intenções futuras, o que ocorre quando o objetivo inicial é alcançado ou quando há uma interrupção temporária ou definitiva da fase anterior – acional. No estágio pós-acional, as influências motivacionais internas e externas são conjuntamente avaliadas no que diz respeito à relação entre os objetivos do aprendente e o resultado real, gerando atribuições causais, seja o resultado positivo ou não.

Isso implica dizer que no longo processo de apropriação de uma língua, por exemplo, a motivação

(...) está associada a um processo mental dinâmico e evolutivo, caracterizado pela constante (re) avaliação e equilíbrio das várias influências internas e externas às quais o indivíduo está exposto. Na verdade, mesmo ao longo de um curso, a maioria dos alunos experimenta uma flutuação em seu entusiasmo/engajamento, por vezes, até mesmo, no dia a dia^{7 8} (DÖRNYEI; SKEHAN, 2003, p. 617).

Portanto, a motivação não é estática, mas, pelo contrário, está sujeita a mudanças, as quais são geradas pelas interações de diversos elementos envolvidos no processo de aprendizagem, como por exemplo a sala de aula, o material didático, os recursos tecnológicos etc., bem como agentes animados – professores, colegas, familiares, amigos etc. Por isso, ela precisa ser instigada e mantida. Nesse sentido, baseado em uma perspectiva dinâmica, define-se motivação como

[...] um estado alerta cumulativo dinamicamente mutante em um indivíduo que começa, direciona, coordena, amplifica, termina e avalia os processos cognitivos e motores por meio dos quais vontades e desejos iniciais são selecionados, priorizados, operacionalizados e desempenhados (com ou sem sucesso) (DÖRNYEI, 2011, p. 209).

⁷ Esta e as demais traduções neste trabalho são nossas.

⁸ [...] *it is associated with a dynamically changing and evolving mental process, characterized by constant (re)appraisal and balancing of the various internal and external influences that the individual is exposed to. Indeed, even within the duration of a single course of instruction, most learners experience a fluctuation of their enthusiasm/commitment, sometimes on a day-to-day basis.*

Essa conceituação corrobora as perspectivas teóricas adotadas neste trabalho, uma vez que contempla, ao menos, em parte, a complexidade inerente ao processo motivacional na aprendizagem de um aprendente. Concordamos com Magno e Silva (2016, p. 205) quando diz que “por apresentar também a ideia de insucesso, [essa conceituação] traz em seu bojo os conceitos de um sistema dinâmico sensível ao contexto de forma a abrigar todos os tipos de comportamentos possíveis em uma determinada trajetória”. Todavia, a autora chama atenção para o fato de a definição não transparecer o papel importante do meio e dos agentes em subsistemas aninhados ao sistema de aprendizagem do aluno, como será discutido ao longo deste estudo.

Sobre a influência do meio e dos agentes, ressaltamos a pesquisa de Pierce (1995) realizada por com mulheres de diferentes países da Europa que imigraram para o Canadá por motivos diferentes. O estudo foi conduzido de janeiro a dezembro de 1991 por meio de diários, questionários, entrevistas individuais e em grupo e visitas à casa das participantes. Os dados da pesquisa sugerem que a motivação de um aprendente para falar é mediada por investimentos na língua alvo, os quais estão relacionados às identidades sociais dos aprendentes. Por isso, podem conflitar com o desejo de falar. Para a autora, paradoxalmente, a decisão de permanecer calado ou de falar constituem, ambos, formas de resistência a forças sociais desiguais.

Pierce (1995) problematiza o conceito de motivação e propõe que, mais do que se preocupar com o tipo ou a intensidade da motivação de um aprendente, é preciso levar em consideração a complexidade das relações de poder, da identidade e da aprendizagem de línguas. É necessário entender as condições sociais sob as quais um indivíduo se sente confortável ou não para falar e o investimento que faz na língua alvo. Seu conceito de investimento é baseado na teoria social de Pierre Bourdieu sobre o capital cultural. A autora assume que,

se os aprendentes investem em uma segunda língua, eles entendem que adquirirão uma gama maior de recursos simbólicos e materiais, o que, por sua vez, aumentará o valor de seu capital cultural. Os aprendentes esperam ter um bom retorno desse investimento, o qual lhes dará acesso a recursos antes inimagináveis (PIERCE, 1995, p. 17).

De acordo com Pierce (1995), essa noção de investimento tenta capturar a relação do aprendente com o mundo social em constante mudança, pois quando um aprendente fala na língua alvo não está apenas trocando informações, mas organizando e reorganizando a si mesmo: quem é e como se relaciona com o mundo. Por tanto, investir em uma língua significa

investir em sua própria identidade, a qual está em constante mutação conforme o tempo e o espaço.

A motivação é um construto dinâmico que envolve múltiplos fatores e se inter-relaciona ao contexto de inserção do indivíduo. Na seção a seguir, serão discutidos os estudos motivacionais mais recentes desenvolvidos na fase sociodinâmica.

2.2 FASE SOCIODINÂMICA

Os estudos desenvolvidos na fase sociopsicológica (GARDNER; LAMBERT, 1959), na fase cognitiva (WEINER, 1985; LATHAN; LOCKE, 1991; DECI; RYAN, 2000) e na fase da motivação orientada para o processo (DÖRNYEI; ÓTTO, 1998) foram fundamentais para entender o construto motivação. No entanto, dado o caráter complexo desse construto, novas teorias surgiram a fim de questionar e investigar as lacunas ainda existentes.

A fase sociodinâmica emerge, dentre outras influências, da inquietação com a linearidade na relação causa e efeito nos estudos motivacionais, da conscientização da complexidade das inter-relações dos fatores motivacionais, de *insights* da teoria sociocultural de Vygotsky e da visão integrada do contexto, como veremos a seguir nesta seção.

Inicialmente, no contexto educacional, a preocupação foi determinar se a motivação era causa ou efeito da aprendizagem. No entanto, mesmo estudos sobre as diferenças individuais e o uso de estratégias (OXFORD, 1990; DÖRNYEI; SKEHAN, 2005) já apontavam para a não linearidade desses elementos na trajetória de aprendizagem de uma língua adicional. Em outras palavras, o fato de um aprendente obter sucesso não podia ser tomado como efeito de apenas de um desses elementos, por exemplo, o uso de estratégias de aprendizagem. Estudos mais recentes sobre a motivação a concebem como um ciclo, ou seja, a motivação pode levar à aprendizagem, aquela funcionando como causa desta; do mesmo modo, aprender pode gerar mais motivação, nesse caso, esta sendo um efeito do processo de aprendizagem (DÖRNYEI, 2011). Nessa perspectiva, a motivação é produto e processo, simultaneamente.

Outro elemento propulsor dos estudos da fase sociodinâmica foi a conscientização da complexidade das inter-relações dos fatores motivacionais.

A motivação é um construto complexo que envolve uma gama de elementos internos ao sistema, como planejamento inicial, definição de objetivos, geração de tarefas, controle da ação, avaliação (modelo processual de Dörnyei e Ottó, de 1998), entre outros. Encontra-se interligada a outros sistemas externos ao motivacional, como as múltiplas identidades do aprendente, seu conjunto de crenças etc. Além da escolha, do esforço e da persistência em uma determinada

ação por parte de um indivíduo no seu processo de aprendizagem, esse construto implica o papel que outros agentes exercem direta ou indiretamente, consciente ou inconscientemente sobre a motivação.

Os estudos de Ryan e Deci (2000) já mostravam uma preocupação com os fatores motivacionais externos ao distinguirem dois tipos de motivação: intrínseca e extrínseca (seção 2.1 deste trabalho). Para eles, o que impulsiona um comportamento extrinsecamente motivado está relacionado ao fato de ser uma ação valorizada por pessoas importantes⁹ para o indivíduo, às quais se sente, ou gostaria de se sentir, conectado, seja a família, um grupo de colegas ou um grupo social, o que está ligado ao senso de pertencimento.

Assim como não é possível conceber a motivação numa relação linear de causa e efeito da aprendizagem, não há como entender esse construto como resultado apenas de um ou outro fator. Segundo Ushioda (1996), o que parece ser crucialmente importante para entender esse construto não é a classificação de quais fatores motivacionais são intrínsecos ou extrínsecos, mas se são internalizados e autodeterminados (emergem do próprio aprendente) ou se são impostos e regulados externamente, pelo professor, pelos colegas, pelos pais ou pelas expectativas da sociedade. Acrescento ainda a necessidade de entender como esses impulsos internos e externos se relacionam no processo motivacional, isto é, de que forma a motivação é influenciada pela confluência ou não de fluxos motivacionais de diferentes naturezas.

Diante da complexidade da motivação, modificou-se também o entendimento sobre o papel das influências socioculturais no processo motivacional do aprendente. Embora seja essencialmente uma teoria sobre a aprendizagem, a teoria sociocultural de Vygotsky proporcionou *insights* significativos para os estudos sobre a motivação, principalmente no que tange ao caráter complexo desse construto, à noção de contexto e ao papel das atividades socioculturais, como veremos adiante.

Silva (2009) defende que a teoria vygotskyana já apresentava um pensamento complexo que entendia a aprendizagem e o desenvolvimento da criança como frutos tanto dos processos cognitivos quanto dos processos sociais. Na visão sociocultural, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento é complexa, dialética e não-linear. A aprendizagem e o desenvolvimento acontecem de forma concomitante, sendo um subsídio do outro. Nesse sentido, nenhum desses processos pode ser determinado por uma linearidade, como na visão piagetiana, em que o desenvolvimento antecede a aprendizagem.

⁹ No original: *significant others*.

Além disso, Vygotsky (2007) defende que o sujeito precisa ser entendido em todas as suas dimensões – cognitiva, social e cultural – ou seja, a partir de uma visão holística, que contemple os diferentes aspectos que o envolvem. Desse modo, o desenvolvimento e a aprendizagem deixam de ser vistos na perspectiva linear e causal. Nas próprias palavras do autor,

[...] o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra (VYGOTSKY, 2007, p. 80).

Dois aspectos fundamentais no pensamento vygotskyano são a interação social e o papel do contexto sociocultural, incorporadas nos estudos motivacionais. De acordo com a teoria, a aprendizagem acontece por meio da participação em sistemas culturais e o próprio conhecimento é compreendido como uma entidade cultural, o qual não está apenas no próprio indivíduo, mas também distribuído socialmente, mediado pela interação com os outros – entendidos aqui como instrumentos físicos (computadores, livros etc.), instrumentos sociais (professor, sala de aula etc.) e instrumentos simbólicos (linguagem, por exemplo), bem como por artefatos culturais, os quais desempenham um papel importante na interação social. Tendo isso em vista, *insights* da teoria sociocultural levaram as pesquisas sobre motivação a uma abordagem deste construto como um fenômeno socialmente mediado e culturalmente situado (DÖRNYEI; USHIODA, 2011).

A partir dessa fase dos estudos motivacionais, cresceu a preocupação com o contexto no qual o aprendente está inserido. O contexto deixou de ser concebido somente como uma variável externa ao processo de aprendizagem, ou seja, como aquilo que está em volta do aprendente – um pano de fundo – separado dele, influenciando sua aprendizagem. O contexto é entendido como constituinte do processo de aprender uma língua e da motivação. Percebe-se que a visão antes isolada do aprendente e do contexto cede espaço para uma visão integrada – na qual o aprendente ganha um papel ativo como influenciador do seu meio. Como Paiva (2005a) ressalta, ao falar da problemática dos modelos de aquisição de línguas sob o paradigma da complexidade, “o conceito de contexto passa a ser crucial para que possamos entender a natureza diversificada dos fenômenos” (p.24).

Por se tratar de um fenômeno complexo, a motivação não pode ser vista nem compreendida de maneira linear, como os modelos apresentados até aqui (GARDNER;

LAMBERT, 1959; WEINER, 1985; DECI; RYAN, 2000; DÖRNYEI; OTTÓ, 1996). Apesar de ressaltar o importante aspecto temporal da motivação, o modelo processual de Dörnyei e Ottó (1998) ainda concebe a motivação na perspectiva linear, isto é, como uma sequência de ações. Ao contrário disso, nossa experiência empírica como professores, bem como as pesquisas sobre motivação a partir do paradigma da complexidade, nos mostram que, no processo de ensino e de aprendizagem, estamos a todo momento fazendo movimentos de ida e de volta, os quais não seguem uma sucessão de etapas, nem se finalizam por completo. A qualquer momento pode surgir uma nova ação inicial, podemos estabelecer novos objetivos, novas tarefas, o que poderá desencadear novas ações, ou não.

Nas subseções a seguir, serão apresentadas as perspectivas nas quais o presente trabalho se apoia. Primeiramente, será explicado como os estudos nessa área passam de uma Visão relacional, defendida por Ushioda (2009) para o Sistema Autoidentitário proposto por Dörnyei (2005). Em seguida, serão discutidos estudos nos quais a motivação é entendida como um Sistema Adaptativo Complexo.

2.2.1 Da Visão Relacional da Motivação ao Sistema Autoidentitário

Os estudos sobre o construto motivação, desde a abordagem sociopsicológica de Gardner e Lambert (1959), passando pela abordagem cognitiva até o período orientado para o processo proposto pelo modelo de Dörnyei e Ottó (1998), foram desenvolvidos a partir da relação de causa e efeito, numa visão positivista e linear da motivação. Os modelos baseados nessa visão acabam sendo reducionistas, ao tentar listar todas as possíveis variáveis motivacionais e suas influências sobre o comportamento do aprendente de língua, não dando conta dos múltiplos elementos envolvidos no construto complexo que é a motivação. Trata-se de uma visão concentrada apenas em um número reduzido de variáveis para explicar o processo complexo de mudança de comportamentos dos aprendentes (DÖRNYEI; USHIODA, 2011; USHIODA, 2009).

Um dos elementos centrais no sistema aprendizagem de língua adicional é o aprendente, o qual, à semelhança do que ocorre com elementos de um sistema em outras ciências, tem sido visto de forma abstrata e idealizada. Nessa visão, seu comportamento responde conforme previsto por modelos teóricos previamente elaborados, engendrando generalizações. Pesquisas desse tipo têm “despersonalizado os aprendentes de tal modo que, como Bandura (2001, p. 2)

pontua, ‘não são as pessoas, mas suas partes subpessoais componentizadas que estão orquestrando os cursos da ação’¹⁰ (USHIODA, 2009, p. 216).

Diante de tal problemática, surgem os estudos da Fase Sociodinâmica, que aportam novas teorias para entender a motivação. Nas próximas subseções, discorreremos acerca de dois desses novos pontos de partida: a Visão Relacional e o Sistema Motivacional Autoidentitário.

2.2.1.1 Visão Relacional

Tendo em vista que um aprendente de língua não é um conjunto de diferenças individuais, tampouco que a motivação está encerrada em si mesma, uma visão relacional entre a motivação, o Eu e o contexto é aventada. Ushioda (2009, p. 215) propõe “[...] uma visão da motivação como emergente das relações entre pessoas reais, com identidades sociais particulares, e o contexto cultural da atividade em desenvolvimento”¹¹. Assim, a motivação passa a ser vista a partir de uma visão relacional, na qual as identidades são colocadas em destaque, e o contexto assume um papel importante, não sendo relegado como pano de fundo. Com a visão proposta por Ushioda (2009), entende-se que os indivíduos são influenciados pelo contexto no qual estão, porém, igualmente, agem sobre ele, de acordo com suas motivações, interesses e objetivos. Indivíduos e contexto são um amálgama.

Pierce (1995) já argumentava que as teorias de aquisição de segunda língua precisavam desenvolver uma concepção de aprendente de língua cuja identidade social fosse complexa e entendida a partir de estruturas sociais maiores que são produzidas na interação social no dia a dia. Portanto, pensar o papel da motivação no ensino e aprendizagem de línguas nessa visão é compreender, portanto, que nos diversos contextos de aprendizagem – institucionais e formais, ou não – o indivíduo é de igual forma um aprendente de língua e um ser social. Corroborar essa visão implica uma nova maneira de entendimento da relação tecida entre o indivíduo e o objeto de aprendizagem – a língua adicional. A língua aprendida torna-se um instrumento por meio do qual esse indivíduo expressa suas múltiplas identidades. Sua relação com o objeto de aprendizagem é de constituição, isto é, aprender uma outra língua torna-se mais uma forma de ser e agir no mundo, que passa a constituir parte de quem esse indivíduo é.

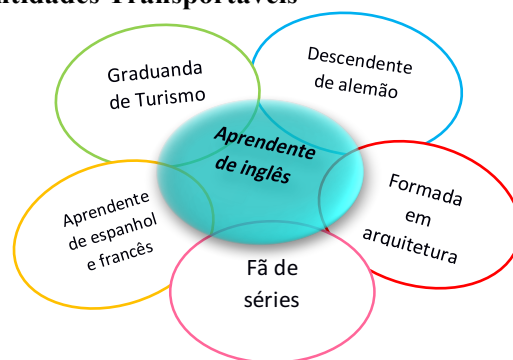
¹⁰ [...] *depersonalized learners so that, as Bandura (2001: 2) puts it, 'it is not people but their componentized subpersonal parts that are orchestrating courses of action'.*

¹¹ [...] *a view of motivation as emergent from relations between real persons, with particular social identities, and the unfolding cultural context of activity.*

O processo de aprendizagem de uma língua e de manutenção da motivação do indivíduo ocorre “[...] de forma concomitante a outros processos motivacionais e outras situações pelas quais passa” (SOUZA, 2014, p. 47). Assim, a aprendizagem de uma língua, pode ocorrer (e muitas vezes ocorre) simultaneamente a outros tipos de aprendizagens, como aprender a dançar ou a tocar um instrumento, ou ainda aprender uma terceira língua. Isso porque o aprendente de uma língua adicional é uma pessoa do mundo real que orchestra as várias identidades sociais que possui. Desse modo, ser aprendente de inglês, por exemplo, é apenas uma das muitas identidades assumidas por um indivíduo, não a única.

Desse modo, levar em consideração apenas uma dessas identidades fragmenta a individualidade complexa do aprendente composta naturalmente por inter-relações. A identidade de aprendente pode estar em maior evidência no contexto de aprendizagem da sala de aula, por exemplo, todavia as demais não são apagadas ou anuladas, de modo que podem emergir durante a interação entre indivíduos que compartilham o tempo-espaço de uma aula, como a figura 2 ilustra.

Figura 2 – Exemplo de Identidades Transportáveis



Fonte: Produção da autora

Como a representação visual acima busca mostrar, as várias identidades de Sophia não são apagadas umas pelas outras, nem isoladas. À medida que Sophia narrava sua trajetória de aprendizagem de línguas e falava sobre sua motivação para aprender línguas, para a pesquisa, por exemplo, as identidades ilustradas na figura 2 emergiam.

Preocupada com ambos os aspectos conceitual e prático (pedagógico) de ensinar e aprender uma língua, Ushioda (2011) volta-se para o contexto da sala de aula e para as atitudes dos professores, a fim de ressaltar a importância de gerar oportunidades de aprendizagem em que o aprendente possa trazer para esse ambiente suas múltiplas identidades. A autora defende

a necessidade de os aprendentes falarem como eles mesmos¹², isto é, deixar emergir as suas várias identidades nos diversos contextos de aprendizagem.

Baseada no estudo feito por Richards, em 2006, no qual o pesquisador buscou investigar se conversações reais são possíveis no contexto institucionalizado da sala de aula, em especial no contexto situacional de interação entre professor e aluno nas aulas, Ushioda (2011) introduz nos estudos da motivação a noção de identidades transportáveis.

No estudo mencionado, Richards (2006 apud USHIODA, 2009, 2011) distingue três aspectos da identidade:

- Identidades situacionais, as quais são definidas pelo contexto específico de comunicação, como as identidades de professor e aluno, no contexto de uma sala de aula;
- Identidades discursivas, relacionadas aos papéis assumidos pelos participantes do discurso em cada momento de organização da interação, como o que questiona, o que inicia, o que escuta etc.;
- Identidades transportáveis, são as identidades sociais que acompanham o indivíduo nos diversos contextos em que se encontra, as quais são implícitas, mas podem emergir durante a interação por razões particulares. Em uma aula de inglês, por exemplo, o professor ou o aluno pode fazer alusão ao fato de ser graduando em Turismo, ou ser de descendência alemã.

A noção de identidades transportáveis inaugurada por Richard (2006 apud USHIODA, 2009, 2011) diz respeito às identidades sociais de um indivíduo. Para entender melhor essa noção, Sade (2009) distingue os (a) eus emergentes, ou fractais¹³ identitários, como propõe chamá-los; do (b) eu social, ou todo identitário. Os primeiros estão condicionados ao contexto, aos atores sociais dele participantes e ao tipo de atividade em desenvolvimento; já o segundo é constituído a partir das interações ocorridas entre diversos fractais identitários que emergem durante a trajetória de vida de um indivíduo (SADE, 2009).

Ao entender a identidade como um sistema adaptativo complexo, fica claro que a noção de identidades transportáveis pode ser entendida também pela noção de eus emergentes ou fractais identitários. De acordo com Sade (2009), a identidade não é fixa e estável, mas

¹² No original: *speak as themselves*

¹³ No contexto da geometria, “fractais são formas geométricas cujas partes irregulares se autoassemelham (não necessariamente exibindo a mesma estrutura) em diferentes escalas” (BORGES; MAGNO E SILVA, 2006, p. 28). Segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008), em sistemas caóticos, os fractais ocorrem nos limites da bacia atratora na qual o sistema está posicionado em estado crítico à beira do caos.

constitui-se um processo constante de reconstrução e emergência que não está à parte do contexto sócio-histórico de que participa. Trata-se de um "existir em movimento em meio a oscilações entre continuidades e rupturas" (FABRÍCIO, 2008, p. 46 apud SADE, 2009, p.24) as quais levam à emergência de uma multiplicidade de eus no sistema identitário.

Alguns dos aspectos que aparecem no estudo de Richards (2006 apud USHIODA, 2009) sob o termo identidade em seu estudo, como identidades situacionais e identidades discursivas levanta questionamentos. Conforme a discussão acima nos leva a perceber, a noção de identidades transportáveis está associada à de identidades sociais, enquanto que as demais referidas pelo autor se tratam do que Sade (2009) distingue como papéis sociais, os quais são delineados pelo contexto e pelo discurso. As identidades transportáveis, por outro lado, se constroem pelo/no discurso, como defende Sade (2009), mas podem emergir ainda que não seja o contexto esperado. Em outras palavras, as identidades "emergem diante dos 'outros' com os quais interagem [...] e de acordo com contextos e discursos sociais diferentes. Esse processo se repete a cada encontro social e inúmeras possibilidades de emergência identitária podem ocorrer" (SADE, 2009, p. 37-38), pois

Quando um indivíduo deixa um encontro e entra em outro, ele ajusta sensivelmente a 'apresentação de seu eu' para aquilo que é demandado por uma situação particular. Tal visão parece implicar que um indivíduo tem tantos 'eus', quanto há divergentes contextos de interação (GIDDENS, 1999, p. 417 apud SADE, 2009, p. 36).

É também da interação entre si e da integração desses diversos eus que emerge o todo identitário. Assim, corroboramos com Sade (2009) quando, ao ver a identidade como um sistema complexo, destaca a sensibilidade ao contexto e o caráter dinâmico do sistema identitário, referindo-se à identidade como um processo em constante reconstrução.

Segundo Sade (2009), a expressão 'identidades fragmentadas' tem sido usada para descrever esse processo de reconstrução da identidade. No entanto, para a autora, esse termo não expressa toda a complexidade que pretende traduzir, pois não evoca a ideia de todo identitário. Diante disso, sugere a expressão 'identidade fractalizada' para indicar as diversas subdivisões do sistema identitário, o qual é composto por muitas identidades, mas também uno ao mesmo tempo.

Por essa visão, as múltiplas identidades não "partem o ser em pedaços", ao contrário, corroboram a construção da visão de um ser inteiro e complexo, que não pode ser estudado, tomando-se apenas as partes isoladas e fragmentadas, mas tomando-as como em constante

interação entre si, com o todo e com o ambiente social que determina sua emergência (SADE, 2009, p. 88).

A noção de identidades fractalizadas de Sade (2009) se aproxima da noção de identidades transportáveis, a qual é entendida por Ushioda (2009, 2011) como a chave para analisar o construto da motivação. Isso porque o engajamento das identidades transportáveis presente nas conversações analisadas no estudo realizado por Richards, em 2006, mostrou ter um impacto motivacional significativo, visto que provocou um maior envolvimento pessoal dos alunos, bem como estimulou o empenho e o investimento dos alunos na interação. Percebe-se uma postura, tanto do professor quanto do aluno, para além da mera prática ou demonstração de conhecimento linguístico adquirido, pois a agenda motivacional do aprendente (USHIODA, 1996), a qual entendemos ser moldada por suas identidades, é valorizada nesse ambiente de aprendizagem.

É importante ressaltar que, assim como a motivação, as identidades têm um caráter dinâmico: desenvolvem-se e se modificam, parcialmente, devido à pressão, por um lado, da cultura de forma ampla e, por outro, dos pares e outras pessoas importantes advindos do círculo social do indivíduo. Assim, as identidades são, em parte, moldadas pelas relações sociais estabelecidas pelo aprendente ao longo de sua vida, as quais, ao mesmo tempo, apoiam e validam tais identidades.

Propiciar interações no nível micro (ex. sala de aula), nas quais os aprendentes sintam-se à vontade para envolver os aspectos afetivos, sociais e morais de suas identidades no uso da língua em desenvolvimento parece ser essencial para entender o autoconceito dos aprendentes. Nesse sentido, Ushioda (2009) afirma que

Na medida em que os aprendizes de línguas estão habilitados a engajar seus eus atuais em suas interações com outras pessoas na L2, "falar como eles mesmos" (Legenhausen, 1999, p. 181), com suas "identidades transportáveis" (Richards, 2006) e engajar o seu "sentido de quem são e como se relacionam com o mundo social" (Norton, 2000, p. 139), pode-se argumentar que tais alunos também podem se engajar diretamente com seus possíveis eus como usuários da L2, mas dentro do alcance e da certeza de suas habilidades comunicativas reais, de seus interesses e contextos sociais¹⁴ (USHIODA, 2009, p. 225).

¹⁴ *To the extent that language learners (are enabled to) engage their current selves in their L2 interactions with other people, 'speak as themselves' (Legenhausen, 1999: 181) with their 'transportable identities' (Richards, 2006), and engage 'their sense of who they are and how they relate to the social world' (Norton, 2000: 139), one can argue that such learners are also enabled to engage directly with their possible selves as users of the L2, but within the scope and security of their current communicative abilities, interests and social contexts.*

A autora aponta uma identidade importante na/para a aprendizagem de uma língua, a qual está relacionada à manutenção da motivação do aprendente: a de falante da língua em processo de aprendizagem. Nesse sentido, aprender uma língua difere dos demais tipos de aprendizagens, envolve mais do que dominar um novo código de comunicação, vai além do saber e do saber-fazer. É um processo relacionado também ao saber-ser.

O desenvolvimento dessa identidade do aprendente como falante da língua alvo é um aspecto essencial na manutenção da motivação, como é defendido na teoria do Sistema Motivacional Autoidentitário, sobre a qual nos debruçaremos na próxima seção.

2.2.1.2 Sistema Motivacional Autoidentitário

A elaboração da Teoria do Sistema Motivacional Autoidentitário¹⁵ por Dörnyei (2005), foi impulsionada principalmente por dois motivos: uma crescente insatisfação com o conceito de motivação integrativa, aplicação que se restringia apenas a alguns contextos de aprendizagem específicos; e um estudo sobre motivação feito por Dörnyei et al. (2006 apud DÖRNYEI; USHIODA, 2011) envolvendo 13.000 estudantes, na Hungria, durante 12 anos. Os resultados desse estudo apontaram para a necessidade de se empreender em uma nova interpretação do conceito de integratividade, da teoria sociopsicológica de Gardner, tão comum nos estudos de então.

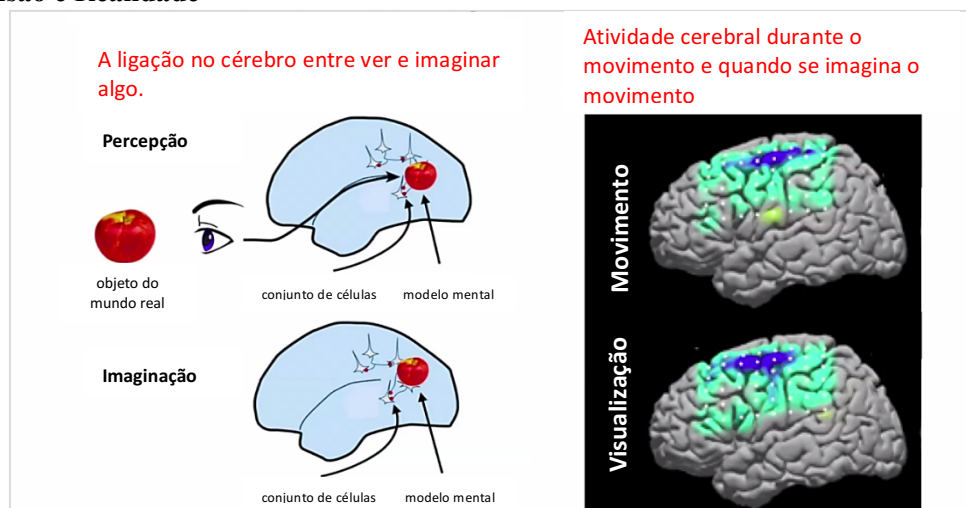
A teoria do sistema motivacional autoidentitário surgiu a partir da articulação entre os estudos motivacionais já desenvolvidos e a teoria dos eus possíveis advinda da psicologia. Os eus possíveis são visões de si mesmo em um estado futuro, isto é, são as representações futuras que um indivíduo constrói de si mesmo. Para Markus e Nurius (1986), os eus possíveis representam visões do que gostaríamos de nos tornar, do que temos nos tornar e do que devemos nos tornar. Dizem respeito também a como as pessoas entendem seu potencial ainda não explorado.

Os eus possíveis envolvem imagens e sensações, de modo que as pessoas conseguem, com maior ou menor detalhamento, visualizar e até ouvir sons dos ambientes de seus eus futuros. Dörnyei (2009a) entre outros estudiosos, como You e Chan (2015), chamam a atenção para a importância da imaginação, da criação de imagens e da ativação dos sentidos (ver, ouvir, sentir) na elaboração do ‘eu ideal’. As representações de si projetadas pelo indivíduo são

¹⁵ Também conhecido, nos estudos brasileiros, como Modelo do Auto-Sistema Motivacional na L2 (MOTA, 2009) e Sistema Automotivacional (MIRANDA, 2015).

realidades imaginadas, as quais envolvem múltiplas modalidades sensoriais, como a visão, a audição, o tato, o olfato e o paladar. Para explicar como a visão futura de si funciona do ponto de vista neurológico, Dörnyei (2014) mobiliza o conceito de imagem mental¹⁶, advindo da psicologia. Essa visão futura que o aprendente projeta de si, quando bem elaborada e cognitivamente ativa, constitui uma realidade que é entendida como tal pelo cérebro. Como pode ser visualizado na figura 3, as imagens mentais ativam áreas do cérebro bem próximas das ativadas pela percepção de uma imagem real. O mesmo acontece quando o indivíduo executa uma ação ou quando imagina que está fazendo esta ação.

Figura 3 – Visão e Realidade



Fonte: Palestra de Dörnyei (2016)^{17 18}

Essa representação sensorial, ilustrada na figura acima, tem um papel importante na construção dos *eus futuros*, pois pode funcionar como uma técnica produtiva para melhorar o desempenho do aprendente e impulsioná-lo à ação (DÖRNYEI, 2009a). Os *eus possíveis*, embora sejam visões, são algo que o indivíduo acredita ser possível de alcançar. Assim, a motivação está ligada aos *eus possíveis* à medida em que essas visões podem impulsionar as ações dos aprendentes para diminuir a discrepância existente entre os seus *eus atuais* e os *eus futuros* (MARKUS, 2006 apud DÖRNYEI, 2009a), levando o indivíduo a persistir na ação.

¹⁶No original: *mental imagery*. Termo da psicologia.

¹⁷Imagem feita por meio de um *print*.

¹⁸**MOTIVATING learners and teachers through vision - Zoltan Dornyei | Better Learning Conference 2016.** 2016. (46 min.), son., color. Palestra com Zotan Dörnyei filmada durante a Conferência ELT “Better Learning” da Cambridge University Press, em agosto de 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jMTLYjLksvg>>. Acesso em: 14 maio 2017.

Articulando a teoria dos eus possíveis e os estudos motivacionais, Dörnyei (2005, 2009a, 2010) propõe o sistema motivacional autoidentitário, que é formado pelos componentes a seguir:

1. O ‘eu ideal’ do aprendente é a sua visão do que deseja se tornar especificamente em relação à língua que está aprendendo. O indivíduo age para diminuir cada vez mais a discrepância entre o ‘eu atual’ e o ‘eu ideal’. Esse desejo representado no ‘eu ideal’ pode ser um forte motivador para a aprendizagem desse indivíduo;
2. O ‘eu que devo ser’ está relacionado aos atributos que o indivíduo acredita serem necessários para alcançar as expectativas e evitar resultados negativos. O ‘eu que devo ser’ impulsiona, portanto, o indivíduo a alcançar o ‘eu ideal’, mas também tem como função evitar o ‘eu temido’, isto é, a projeção que o indivíduo faz daquilo que não deseja se tornar;
3. As ‘experiências de aprendizagem da L2’ dizem respeito aos motivos executivos relacionados ao contexto imediato de aprendizagem e à própria experiência de aprendizagem (por exemplo, o impacto de um professor, dos colegas de turma, do currículo do curso etc.).

Assim, o sistema motivacional autoidentitário sugere que haja três fontes motivacionais impulsionando a aprendizagem de uma língua: a) a visão vívida e elaborada que o aprendente tem de si mesmo como um falante eficiente da língua alvo; b) a pressão social advinda do ambiente no qual o aprendente está inserido, como as expectativas da família, dos seus pares e de outros elementos desse ambiente; e, c) as experiências de aprendizagem positivas (DÖRNYEI; USHIODA, 2011).

Para que o ‘eu ideal’ funcione, de fato, como uma força motivacional, é importante que algumas condições sejam satisfeitas. Em primeiro lugar, a visão futura de si precisa existir e ter um certo nível de elaboração e vivacidade. Baseado em Norman e Aron (2003 apud RYAN, 2008), pode-se dizer que para haver uma influência no comportamento do ‘eu atual’, é necessário imaginar o estado futuro da forma mais específica possível. Do contrário, pode acabar sendo interpretada apenas como um objetivo, sem a potencialidade agregada à visão pela imagética e pelas sensações. Dörnyei e Ushioda (2011) também chamam atenção para a plausibilidade do ‘eu ideal’, pois, se não for entendido como algo possível de ser alcançado, o indivíduo dificilmente despenderá esforços para alcançá-lo. Além disso, o ‘eu ideal’ precisa ser ativado constantemente, seja por meio do contato com modelos de falantes reais, ou fictícios, nos diversos contextos de aprendizagem. Dörnyei (2009a) ressalta a importância de o ‘eu ideal’ ser acompanhado por planos de ação, isto é, estratégias que operacionalizem a visão futura do

aprendente. Por fim, Oyserman e Markus (1990 apud DÖRNYEI, 2009a) propõem que, para potencializar o ‘eu ideal’, há de existir uma contrapartida, seja a emergência do ‘eu temido’ – o pior cenário esperado – ou o resgate das responsabilidades e obrigações com as quais o indivíduo se comprometeu, ou seja, atributos do ‘eu que devo ser’.

Compreendendo a motivação em uma visão sistêmica, na seção a seguir, discorreremos sobre os estudos motivacionais a partir do paradigma da complexidade.

2.2.2 Motivação sob o paradigma da complexidade: a teoria dos Sistemas Adaptativos Complexos

A seguir serão percorridas as principais mudanças trazidas pelo paradigma da complexidade no qual a teoria dos Sistemas Adaptativos Complexos está inserida. Em seguida, será apresentada a relação entre a teoria dos SAC e a aprendizagem de línguas adicionais. Por fim, será discutida, especificamente, a motivação como um sistema adaptativo complexo.

2.2.2.1 Complexidade, Instabilidade e Intersubjetividade: o novo paradigma emergente

A palavra *complexidade* tem sua origem no latim *complexu*, cujo significado denota a ideia de qualidade intrincada ou composta; por sua vez, o vocábulo ‘complexo’, também do latim, significa entrelaçar, composto com, tecer (OLIVEIRA, 2009). No dicionário Houaiss (2009), ‘complexo’ refere-se ao que é composto por elementos diversos relacionados entre si; um aglomerado. Percebe-se que desde sua concepção, a palavra complexidade guarda a ideia de relação intrínseca e intrincada das partes de um todo.

O filósofo Edgar Morin define complexidade da seguinte forma:

A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza... (MORIN, 2007, p. 13).

Para Morin (2007), o pensamento complexo foi introduzido nas ciências pelo mesmo caminho pelo qual fora “expulsa”: a Ciência Física. Segundo o autor, foi no universo físico, que “se consagrava a revelar a Ordem impecável do mundo, seu determinismo absoluto e perpétuo,

sua obediência a uma Lei única e sua constituição de uma forma original simples (átomo)” (MORIN, 2007, p. 14), que se percebeu a complexidade do real. O filósofo se refere às descobertas da Física (como a lei da termodinâmica, por exemplo), as quais questionaram pressupostos teóricos anteriormente sedimentados.

O colóquio realizado em Cérisy, na França, em 1984, foi um evento seminal sobre o tema da complexidade, no qual especialistas de várias áreas, motivados pela obra do biólogo Henri Atlan, reuniram-se para discutir pesquisas correntes, resultando na publicação dos anais do evento sob o título *As Teorias da Complexidade*. Esse colóquio nos mostra que muitos estudiosos já haviam notado e reconhecido a natureza complexa dos fenômenos com os quais lidavam.

No contexto da era pós-moderna, surge o chamado novo paradigma emergente ou paradigma da complexidade¹⁹, como uma nova forma de ciência, advindo de diversas teorias de diferentes campos de investigação científica, em especial da Matemática, da Física Quântica, da Biologia, da Meteorologia, da Química, da Física Teórica, das Ciências Cognitivas e Neurociência, da Filosofia e de alguns Estudos Multidisciplinares (BORGES; MAGNO E SILVA, 2016).

Vasconcellos (2002) ressalta que a alteração provocada pelo paradigma da complexidade não é quanto à natureza do objeto observado/investigado, mas quanto à relação e à visão do observador/pesquisador sobre esse objeto. Alguns fenômenos sempre foram complexos, todavia eram estudados pelas ciências isolados de sua complexidade. Portanto, a mudança fundamental trazida por esse novo paradigma é o reconhecimento da complexidade pela ciência e a disposição para estudá-la sem fragmentá-la, isto é, enfrentá-la sem a dissolver ou ocultar, como também sugeriu Morin (2007).

Para Vasconcellos (2002), pode-se entender o novo paradigma a partir de, pelo menos, três pressupostos epistemológicos, quais sejam: pressuposto da complexidade, da instabilidade, e da intersubjetividade, sobre os quais discorreremos a seguir.

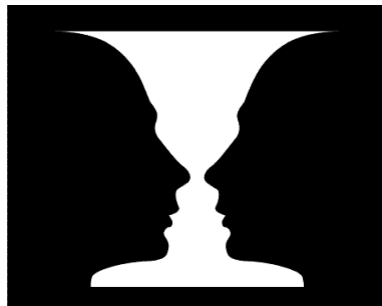
Segundo Atlan (apud VACONCELLOS, 2002), o conhecimento científico, na perspectiva da ciência tradicional, tinha como meta a dissipação da aparente complexidade dos fenômenos, para desvendar e mostrar a ordem simples à qual obedeciam. Os fenômenos eram estudados de forma fragmentada, pois acreditava-se que ao estudar as partes poder-se-ia compreender o todo. Desse modo, a compreensão de um fenômeno dava-se por meio da análise

¹⁹ Nomenclatura que adotamos neste trabalho.

de seus componentes isoladamente. Com isso, além de simplificar o que é complexo e diverso, retira-se o objeto de seu contexto, para torná-lo passível de ser observado e manipulado.

No paradigma da complexidade, por sua vez, o fenômeno enquanto objeto de investigação, por ser composto por diversos elementos constituintes e interconectados, não pode ser compreendido senão “mergulhado” em sua complexidade. É preciso, dessa forma, preocupar-se não apenas com as partes, mas especialmente com as inter-relações existentes entre elas. Para tal, é essencial que o fenômeno seja observado em seu contexto, pois um é compreendido como parte do outro. Pensemos na figura 4, exemplo dado por Vasconcellos (2002). A depender do elemento sobre o qual colocamos o foco de nossa atenção, podemos ver uma ou outra imagem, a saber um cálice ou dois rostos. Esse exemplo ilustra bem a preocupação do pensamento complexo, a rede de relações traçadas entre os elementos que constituem um fenômeno. É possível perceber que ampliar o foco sobre um elemento não faz desaparecer os demais, a complexidade da imagem continua presente.

Figura 4 – Um cálice e dois rostos



Fonte: Vasconcellos (2002, p. 112)

Outra característica do pensamento complexo a ser destacada é o princípio dialógico, o qual não anula nenhum dos elementos. Ou seja, trata-se de um pensamento que busca unir conceitos tradicionalmente vistos como opostos (VASCONCELLOS, 2002).

O segundo pressuposto epistemológico é o da instabilidade. Entender um fenômeno pela ótica do paradigma da complexidade significa reconhecer que o mundo não é estável. Pelo contrário, encontra-se em processo de tornar-se, ou seja, está em constante transformação, sujeito a mudanças sutis ou drásticas, de acordo com as novas relações traçadas por seus elementos ou reorganização daquelas já existentes.

A instabilidade está associada à noção de caos. O vocábulo ‘caos’ tem diferentes acepções. Em sua origem, em grego, caos refere-se à gênese da vida, ao vazio que teria antecedido a criação do universo. Na ciência contemporânea, está relacionado ao estado

paradoxal no qual “o movimento irregular pode levar a um padrão e a desordem e a ordem estão ligadas” (SLETHAUG, 2000 apud OLIVEIRA, 2009, p. 15). No paradigma da ciência tradicional acreditava-se que o mundo era ancorado por uma ordem subjacente ao caos aparente. O caos era concebido como superficial, de natureza secundária, enquanto a ordem seria primária. Com a mudança de paradigma, na complexidade, o caos é a ausência de um tipo específico de ordem, pois está relacionado à natureza estocástica da relação causa e consequência (BORGES; MAGNO E SILVA, 2016). Esse caráter não determinístico das causas e efeitos dos fenômenos não quer dizer que tudo acontece ao acaso, mas que “a compreensão do caos está potencialmente vinculada ao entendimento entre ordem e desordem e de instabilidade constante em que pequenas mudanças iniciais podem provocar variações subsequentes com o tempo” (BORGES; MAGNO E SILVA, 2016, p. 25). Dada a sua natureza, os fenômenos complexos não são previsíveis nem controláveis, pois as suas variáveis são diversas e as relações entre elas estabelecidas são múltiplas.

O último pressuposto aqui elencado é o da intersubjetividade. De acordo com Vasconcellos (2002), trata-se da conscientização da impossibilidade de um conhecimento objetivo do mundo. A autora assevera: “o mundo que você percebe não está lá, fora de você. Suas percepções não correspondem a uma representação do mundo físico, mas resultam da interação entre o comprimento de onda com que você interagiu e a estrutura de seu organismo” (VASCONCELLOS, 2002, p. 136). Diante disso, o paradigma complexo concebe o objeto de investigação e o sujeito observador de forma relacional, isto é, a visão do objeto é construída junto ao observador; de modo que “o conhecimento é relativo às condições de observação: o cientista conhecerá o fenômeno no estado em que escolher produzi-lo e descrevê-lo” (VASCONCELLOS, 2002, p. 133). É perceptível a impossibilidade de nenhum ponto de vista ser capaz de dar conta sozinho do objeto todo, pois as condições de observação se renovam, e as diferentes visões, na verdade, se complementam, respeitando suas diferenças.

Feitas as considerações sobre a emergência do paradigma da complexidade e seus pressupostos epistemológicos, na próxima seção, será discutida a relação entre a complexidade, SAC e os estudos no campo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais.

2.2.2.2 Complexidade, Sistemas Adaptativos Complexos e Aprendizagem de Línguas Adicionais

A complexidade foi introduzida nas pesquisas sobre aquisição de segunda língua e mais tarde no ensino e aprendizagem de línguas sob diferentes nomenclaturas, tais como teoria do

caos, emergentismo, teoria dos sistemas adaptativos complexos, e teoria da complexidade. Segundo Dörnyei, MacIntyre e Henry (2015), essa abordagem teórica parece conseguir explicar certos fenômenos, cuja complexidade era completamente fragmentada quando abordagens baseadas na relação causa e efeito eram utilizadas para estudá-los.

Antes de defender o processo de aprendizagem de línguas adicionais pelas lentes da complexidade, Larsen-Freeman (1997) chama atenção para uma nova concepção de língua, o que acreditamos ser pertinente, uma vez que a língua é o objeto de ensino e de aprendizagem com o qual lidamos. Baseada em outros estudiosos, a autora propõe uma nova visão da língua ao destacar suas semelhanças com os sistemas complexos não lineares, os quais são descritos como dinâmicos, complexos, não lineares, caóticos, imprevisíveis, sensíveis às condições iniciais, abertos, auto-organizáveis, sensíveis ao feedback e adaptativos.

Embora a autora não faça referência o termo SAC no artigo “Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition”, entendemos que ao falar de ‘sistemas complexos não-lineares’, descreve os sistemas adaptativos complexos. Os SAC consistem em “um conjunto de múltiplos componentes inter-relacionados, no qual múltiplas interferências entre as trajetórias destes resultam em mudanças emergentes e não-lineares no comportamento do sistema como um todo”²⁰ (DÖRNYEI; USHIODA, 2011, p. 88-89). É importante ressaltar que um sistema adaptativo complexo não é uma “coisa”²¹ em si, como alerta Larsen-Freeman (2015), mas só pode existir se for constantemente alimentado pelo fluxo da interação de seus componentes entre si e destes com as condições contextuais.

Na concepção de Larsen-Freeman (1997), a língua guarda semelhanças com as características desses sistemas, pois é composta por diversos subsistemas (fonológico, morfológico, lexical, sintático, semântico, pragmático), inegavelmente dinâmica, processual e imprevisível. Embora seja possível antecipar algumas mudanças, até certo ponto, como a entrada de novo léxico advinda das novidades tecnológicas, novas formas linguísticas são aceitas ou se dispersam o tempo todo, sendo possível explicá-las somente *a posteriori*.

Seguindo essa visão, a língua pode ser definida como um “sistema dinâmico não linear e adaptativo, composto por uma interconexão de elementos bio-cognitivo-sócio-histórico-culturais e políticos que nos permitem pensar e agir na sociedade” (PAIVA, 2011 apud PAIVA, 2014, p. 144). Para Larsen-Freeman (1997), na perspectiva da complexidade, a língua é uma atividade que acontece em tempo real, com regularidades sempre provisórias e sujeitas a

²⁰ consist of multiple interconnected parts and in which the multiple interferences between the components' own trajectories result in non-linear, emergent changes in the overall system behavior

²¹ No original: *things*.

negociações, pois o fato de usá-la significativamente implica colocar em movimento um processo, o que pode modificá-la (LARSEN-FREEMAN, 1997). Por compreender a língua como não estática, já que está sempre se modificando, a autora acredita não ser possível adquiri-la (o que a conceberia como algo finalizado). Ela propõe que a aprendizagem seja entendida em termos de desenvolvimento da linguagem (o que implica participação na língua).

De igual modo, o processo de aprender/desenvolver²² uma língua adicional envolve múltiplos elementos que atuam como subsistemas aninhados interagindo entre si, com aspectos de ordem cognitiva, social, motivacional, afetiva etc., não sendo possível traçar uma linearidade entre causas e efeitos. Segundo van Lier (1996 apud MENEZES, 2013),

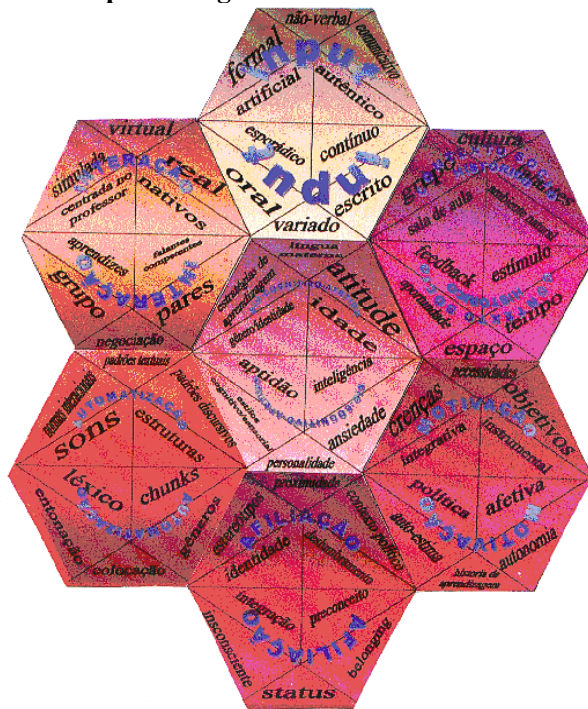
não podemos afirmar que a aprendizagem seja causada por estímulos do ambiente (posição behaviorista) nem que é geneticamente determinado (posição inatista). Aprender é o resultado de interações complexas (e contingentes) entre o indivíduo e o ambiente²³ (VAN LIER, 1996 apud MENEZES, 2013, p. 407).

Tendo em vista as discussões sobre a complexidade, Paiva (2005a) revisita os principais modelos teóricos de aquisição/aprendizagem de segunda língua, para posteriormente propor um modelo fractal de aquisição (figura 5), baseado na teoria dos sistemas adaptativos complexos.

²² Desenvolver uma língua e desenvolvimento de uma língua são termos cunhados por Larsen-Freeman (2017) para se referir ao processo de aprendizagem de uma língua, em contraposição ao termo ‘aquisição’.

²³ *we can neither claim that learning is caused by environmental stimuli (the behaviourist position) nor that it is genetically determined (the innatist position). Rather, learning is the result of complex (and contingent) interactions between individual and environment*

Figura 5 – Modelo Fractal de Aprendizagem



Fonte: Paiva (2005a)²⁴

Por ser dinâmico, o modelo tenta mostrar as diversas combinações possíveis e imprevisíveis entre as partes que constituem os fractais do processo de aprendizagem. Percebemos que o modelo fractal de Paiva (2005a) busca contemplar a rede complexa de interconexões entre diversos elementos, as quais movem o sistema de aprendizagem em direção ao limite do caos. Este é, por ela, entendido como o espaço de mudança de fase do sistema que pode levá-lo a se reorganizar, impulsionando a emergência de novos comportamentos.

O que temos nesse modelo são subsistemas complexos que se subdividem em outros subsistemas complexos (ver Figura 5), como é o caso da motivação, sistema sobre o qual aprofundaremos nossas discussões a seguir.

2.2.2.3 Motivação: um sistema adaptativo complexo

Dörnyei e Ottó, já em 1998, ao ressaltarem o eixo temporal da motivação em seu modelo processual, trazem a percepção de que, embora o indivíduo alcance períodos de estabilidade em sua motivação, esta sofre mutações durante o longo processo de aprendizagem de uma língua.

Dörnyei (2005), ao revisitar o conceito de Diferenças Individuais (DI), critica o fato de este ser tradicionalmente concebido como traços característicos que marcam uma pessoa como

²⁴ Disponível em: <http://www.veramenezes.com/fractal.htm>

um ser único e distinto. O autor chama atenção para o fato de todos os conceitos científicos de DI assinalarem a importância da estabilidade para distinguir as DI de outras características. De acordo com Dörnyei (2005), os estudos se concentram nas dimensões mais amplas das DI que são (a) aplicáveis a todos e (b) diferem entre pessoas. Desse modo,

Os construtos das DI referem-se a dimensões de características pessoais duradouras que se supõe serem aplicáveis a todos e nas quais as pessoas diferem por grau. Ou, em outras palavras, dizem respeito a divergências estáveis e sistemáticas de um modelo normativo²⁵ (DÖRNYEI, 2005, p. 4).

O autor critica essa visão estática e monolítica das diferenças individuais, alegando que não se pode negar que muitos atributos dos aprendentes não são, nem estáveis, nem independentes do contexto. Exemplo disso é a motivação (cf. WANINGE; DÖRNYEI; DE BOT, 2014). Nessa perspectiva, a teoria dos SAC reitera a noção de que a motivação é essencialmente dinâmica e sensível ao contexto.

O estudo de Waninge, Dörnyei e de Bot (2014) aponta para o fato de que apesar de apresentar certa estabilidade, a motivação passa por mudanças constantes. Ao mapear, em uma escala micro, a motivação de quatro indivíduos que aprendem espanhol e alemão, o estudo mostra ainda o quanto o nível de motivação de cada aprendente é sensível a diferentes períodos da aula. Porém, em alguns momentos, os quatro aprendentes apresentam um padrão de flutuação da motivação muito semelhante. Essa pesquisa nos leva a pensar no papel das diferenças individuais dos aprendentes, uma vez que cada um dos participantes da pesquisa demonstrou diferentes reações entre uma aula e outra. Muitas vezes, reações que demonstravam um certo comportamento do sistema motivacional de um determinado aprendente em uma escala de tempo curta (como uma aula, por exemplo) diferia quando comparado à motivação geral desse aprendente para com as línguas estudadas.

Assim, conceber a motivação como SAC significa entendê-la como um construto dinâmico, pois está em um estado constante de mutação; e complexo, já que é emergente das múltiplas interações entre os elementos deste sistema, enquanto este interage com outros sistemas. É, portanto, um sistema dinâmico, não linear, adaptativo, aberto e sensível ao contexto. Essa noção dinâmica e complexa do sistema motivacional nos leva a perceber como

²⁵ *ID constructs refer to dimensions of enduring personal characteristics that are assumed to apply to everybody and on which people differ by degree. Or, in other words, they concern stable and systematic deviations from a normative blueprint.*

os elementos que o compõem estão interligados e não funcionam isoladamente, mas sempre numa relação de interdependência.

De acordo com Dörnyei e Ushioda (2011), as diferenças individuais são multicompostas, ou seja, são formadas por interações dinâmicas e complexas entre componentes de naturezas distintas, criando atributos híbridos, por exemplo, um fator motivacional pode envolver ao mesmo tempo elementos cognitivos e emocionais. Nesse sentido, os autores sugerem uma estrutura tripartite das características individuais (ver Figura 6), constituído por: motivação, cognição e afeto. Os autores afirmam que “em sintonia com a abordagem dos sistemas dinâmicos complexos, cada um [dos atributos] deve ser visto como subsistemas dinâmicos que estão em interação contínua e complexa uns com os outros e que não podem existir isoladamente”²⁶ (DÖRNYEI; USHIODA, 2011).

Figura 6 - Estrutura tripartite das características individuais



Fonte: Produção da autora²⁷

Na teoria dos sistemas adaptativos complexos, a relação de interdependência entre os componentes é fundamental. Conforme Larsen-Freeman (2015) explica, um desses elementos pode exercer um papel mais significativo em algum momento do que em outro. No entanto, não podemos definir apenas um fator como o causador, por exemplo, da motivação de um aprendiz, pois a entendemos sempre como resultante de uma rede de fatores interligados.

Alinhado a uma abordagem sistêmica complexa, Dörnyei (2009b) chama atenção para a necessidade de examinar os diversos fatores como conglomerados motivacionais²⁸. Esses amálgamas são entendidos como a operação integrada de diferentes componentes (forças motivacionais), incluindo elementos cognitivos e afetivos, os quais atuam juntos como um todo. Nesse sentido, os fatores estão sobrepostos uns aos outros e interligados, como na figura 7.

²⁶ *in line with a complex dynamic systems approach, each should be viewed as dynamic subsystems that have continuous and complex interaction with each other and which cannot exist in isolation from one another*

²⁷ Baseada em Dörnyei e Ushioda (2011).

²⁸ No original: *motivational conglomerates*.

Figura 7 – Conglomerados Motivacionais



Fonte: Produção da autora²⁹

Essa relação entre os conglomerados motivacionais pode ser observada no estudo de Waninge (2015), no qual se investigou os estados atratores presentes na aprendizagem de línguas e a formação de suas bacias atratoras³⁰ na sala de aula. A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas curtas semiestruturadas com dois grupos de alunos. Um grupo era relativamente homogêneo, quanto à idade e à formação educacional, composto por alunos do segundo ano de faculdade, na British University, matriculados em um módulo de inglês. Com o objetivo de ter uma amostra mais heterogênea, a outra metade dos participantes era formada por alunos de diferentes idades, nacionalidades, profissões e níveis de formação. Nos resultados emergiram quatro categorias: interesse, tédio, atenção neutra e ansiedade, entre as quais a pesquisadora escolheu investigar a bacia atratora da categoria *interesse* dada a recorrência nas entrevistas realizadas e devido a sua relevância para a motivação, sendo aparentemente mais ligada à qualidade das experiências em sala de aula (WANINGE, 2015).

Os dados revelaram que fatores de diferentes conglomerados – cognição, afeto e motivação – emergiram como forças que influenciaram o desenvolvimento do interesse dos participantes. De acordo com a autora, esses fatores trabalham em combinação uns com os outros e com o contexto de aprendizagem imediato, o qual constitui o quarto fator que aparece nos dados. A pesquisa aponta que

A combinação específica e a ponderação da cognição, afeto, motivação e contexto diferem de um aprendente para outro. Enquanto alguns participantes relataram fortes elementos afetivos e motivacionais subjacentes ao seu

²⁹ Baseada em Dörnyei e Ushioda (2011).

³⁰ De acordo com Borges e Magno e Silva (2016, p. 27), a bacia atratora abriga o sistema em uma posição de equilíbrio em seu espaço de fases, “estabilizando-o até que novas perturbações (novas condições iniciais) ocorram”. Em outras palavras, o sistema atingiu um momento de estabilidade. Quanto mais profunda a configuração de uma bacia atratora, mais energia será necessário injetar no sistema para que se mova no espaço de fases. Também referida como bacia do atrator (SADE, 2009).

interesse, outros indicaram que apenas os fatores contextuais eram suficientes para sustentá-lo, e alguns participantes mencionaram a presença de todos os quatro fatores em algum momento no desenvolvimento do interesse. É importante notar que nem todas essas forças precisam fazer parte da bacia atratora para que o interesse se desenvolva como um estado atrator. No entanto, quanto mais fatores funcionarem em conjunto, mais provável será o interesse de um aprendiz e, menos provável é que desapareça completamente³¹ (WANINGE, 2015, p. 210).

Podemos perceber que a motivação é vista como um fenômeno composto por múltiplos fatores inter-relacionados entre si e integrados ao contexto, o que nos ajuda a compreender o sistema motivacional tal como ele é: multifacetado e complexo.

Entender a motivação pela perspectiva teórica dos SAC é reconhecer que não há como negar a dinamicidade como característica desse fenômeno. Ao revisitar o sistema motivacional autoidentitário de Dörnyei (2005), Henry (2015a) propõe uma nova conceptualização dos eus possíveis, enfatizando a dimensão dinâmica. Para isso, o teórico mobiliza três conceitos da teoria dos sistemas adaptativos complexos: estados atratores, conectividade do sistema e escalas de tempo, conforme apresentamos a seguir.

Segundo Larsen-Freeman (2015), a teoria dos sistemas adaptativos complexos revela que os sistemas podem apresentar períodos de certa estabilidade, uma tendência do sistema a permanecer em um determinado estado provisoriamente. Esse estado é chamado de atrator, que pode ser entendido como “um comportamento ou um estado possível de um sistema dentro de seu espaço de fases” (BORGES; MAGNO E SILVA, 2016, p. 27). Trata-se de um estado crítico, de um padrão, uma solução ou resultado alcançado pelo sistema ao longo de sua trajetória no decorrer do tempo (NEWMAN, 2009 apud HIVER, 2015). Um atrator é, portanto, um estado que o sistema “prefere”, uma região em seu espaço de fases para o qual o sistema se direciona, podendo ser favorável ou não à trajetória do sistema. No entanto, essa preferência do sistema não significa um comportamento que uma pessoa prefira ou deseje, como alerta Hiver (2015). Trata-se do resultado do processo de auto-organização pelo qual o sistema passa, impulsionado por forças internas e externas. Diante disso, é importante ressaltar que o sistema

³¹ *The specific combination and weighting of cognition, affect, motivation and context differs from one learner to another. While some participants reported strong affective and motivational elements underlying their interest, others indicated that contextual factors alone were sufficient to sustain it, and some participants mentioned the presence of all four factors at some point in the development of interest. It is important to note that not all of these forces need to be part of the attractor basin for interest to develop as an attractor state. However the more factors that work together, the more momentum a learner's interest is likely to have, and the less likely it is to disappear completely.*

pode se mover para determinados atratores ou se afastar de outros, a depender das condições iniciais ou de perturbações causadas no sistema por elementos externos ou internos a ele.

Embora os atratores demonstrem uma certa estabilidade, eles não podem ser entendidos como um comportamento estático do sistema, pois como sistemas adaptativos complexos “são, por definição, abertos, eles experimentam constantemente uma variedade de insumos”³² (HIVER, 2015, p. 23). Desse modo, mesmo estando em um estado atrator muito forte, o sistema continua em movimento, uma vez que a estabilidade alcançada por ele é dinâmica. Conforme esclarece Paiva (2011), se um sistema cessa sua trajetória, significa que ele deixou de existir. Para os estudos sobre motivação, isso é importante para compreendermos quais fatores contribuem para a construção de atratores e, possivelmente, pensarmos em como injetar energia no sistema motivacional para que continue a se mover em seu espaço de fases e não venha a desaparecer.

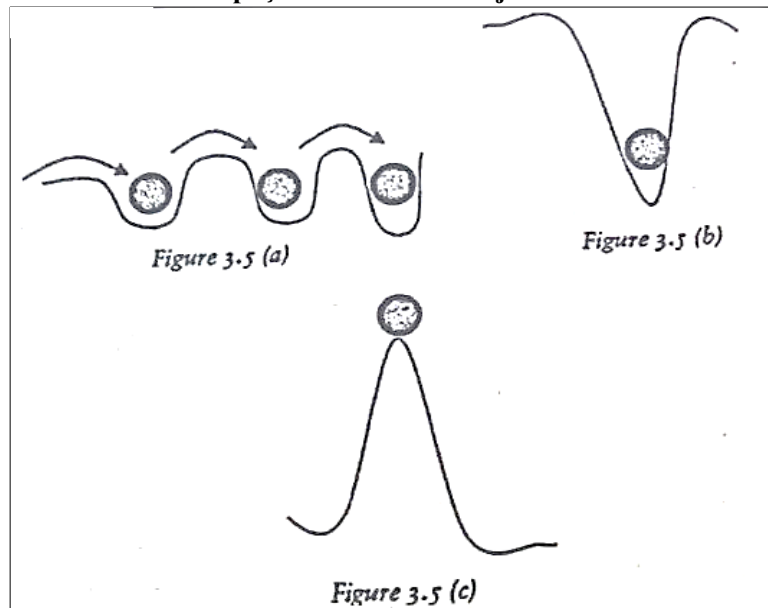
De acordo com Larsen-Freeman e Cameron (2008), há três tipos de atratores:

- a) Atratores não profundos, os quais permitem que o sistema se mova pelos demais estados atratores sem muita dificuldade;
- b) Atratores bem profundos ou de estado fixo, os quais exigem uma grande quantidade de energia para fazer o sistema se mover, pois estes se encontram “presos” em uma bacia atratora, isto é, está em modo fixo;
- c) Atratores de estado crítico, os quais apresentam um comportamento muito instável, cujo padrão é, de certo modo, irregular e quase nunca se repete (HIVER, 2015). A mínima perturbação pode levá-lo a um outro estado. Por isso, são muito imprevisíveis e altamente sensíveis a perturbações.

Na figura 8, é possível visualizar cada um dos atratores em seus espaços de fases, seguindo a ordem em que foram mencionados acima: (a) Atratores não profundos, (b) Atratores bem profundos, e (c) Atratores de estado crítico.

³² *as these systems are by definition open, they constantly experience a range of inputs*

Figura 8 – Estados atratores em seus espaços de fases em trajetórias



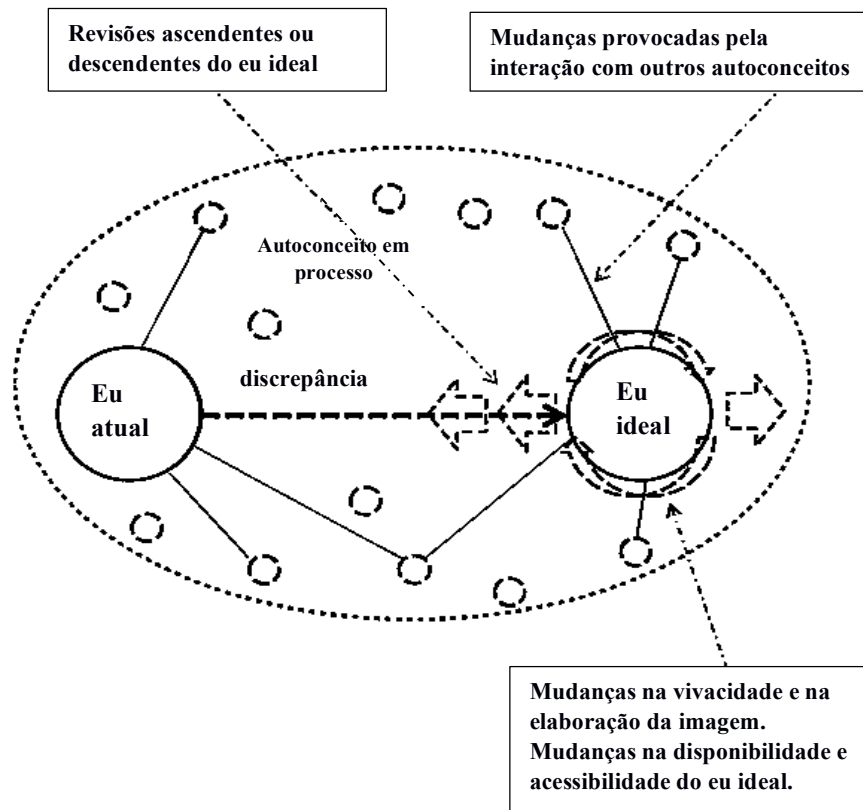
Fonte: Larsen-Freeman; Cameron (2008, p. 51)

Pensando nos eus possíveis como atratores (zonas de estabilidade provisória) dentro do sistema motivacional, Henry (2015a) observa que, apesar de demonstrarem uma certa preferência pela estabilidade, por representarem esperanças e sonhos duradouros do indivíduo, eles se modificam (às vezes de forma sutil, outras não), pois são sensíveis ao contexto. Desse modo, “mesmo que um sistema motivacional possa permanecer ancorado em um estado atrator, isso não significa que mudanças não aconteçam no próprio estado atrator”³³ (HENRY, 2015a, p. 84).

O autor argumenta que é preciso destacar a dimensão dinâmica do ‘eu ideal’ dentro do sistema motivacional, posto que o indivíduo se encontra em diferentes situações, nas quais seu autoconceito de aprendiz de língua interage com outros autoconceitos, podendo ser modificado. A figura abaixo mostra cada um dos processos dinâmicos no modelo proposto por Henry (2015a).

³³ *even though a motivational system might remain anchored in an attractor state, this does not mean that changes are not taking place to the attractor state itself.*

Figura 9 – Modelo das Dinâmicas dos Eus Possíveis³⁴



Fonte: Henry (2015a, p. 92)

Como mostra a figura 9, Henry (2015a) entende que as alterações no ‘eu ideal’ podem ser resultado de pelo menos três processos dinâmicos diferentes:

- a) revisão da discrepância entre o ‘eu atual’ e o ‘eu ideal’, (i) estabelecendo uma nova distância, quando o ‘eu ideal’ já foi alcançado ou está tão próximo que não representa mais uma força motivadora, ou (ii) diminuindo-a para que o ‘eu ideal’ se torne mais tangível. Essas alterações na discrepância são representadas no modelo pelas setas em direções opostas.
- b) mudanças provocadas pela interação com outros autoconceitos, o que pode levar à reformulação do ‘eu ideal’;
- c) mudanças na vivacidade e na elaboração da imagem futura de si, representadas na figura pelas setas em torno do ‘eu ideal’.

³⁴ A tradução do modelo é nossa.

Outro componente do modelo das dinâmicas dos eus possíveis é a noção de autoconceito em processo³⁵. Henry (2015a), baseado em Markus e Nurius (1986), ressalta a importância de que esse(s) autoconceito(s) esteja(m) cognitivamente ativado(s), para ser(em) alterado(s).

As mudanças no ‘eu ideal’ de um aprendente guardam, portanto, uma relação de interação com outros autoconceitos e com outros agentes presentes no contexto em torno do aprendente, o que aponta para um outro conceito relevante para entender o Modelo das Dinâmicas dos Eus Possíveis: a conectividade dos sistemas, como veremos a seguir.

Os componentes de um sistema adaptativo complexo estão, ao mesmo tempo, interligados entre si e a outros sistemas aninhados. A noção de autoconceito – fundamental para o sistema motivacional autoidentitário – pode ser vista aqui como múltiplos sistemas aninhados, pois o aprendente mobiliza diversos autoconceitos, os quais interagem entre si e com o contexto. Em parte de seu estudo, Dörnyei e Chan (2013) investigaram como características do aprendente relacionadas à capacidade de gerar visões e sensações estão relacionadas ao sucesso de aprendizagem em duas línguas alvo, Inglês e Mandarim. Os resultados mostram que, além de os guias dos eus futuros terem uma dimensão multissensorial, sua elaboração varia em cada sistema, apresentando níveis de detalhamento distintos, mas capazes de se auto influenciar.

Henry (2015b) realizou um estudo de caso longitudinal com o objetivo de investigar as dinâmicas no sistema motivacional de seis alunos do ensino médio que estavam aprendendo inglês e francês. Os resultados dessa pesquisa mostram que sistemas motivacionais distintos podem exercer influência sobre os elementos um do outro, como o autor pontua a seguir.

Novamente, com exceção de Jonna e Emil, pensamentos semelhantes são manifestados por todos os outros alunos. Visto como uma língua que atua em todo o mundo - incluindo na França - percepções de um maior valor de uso, e auto competência, do inglês parecem ter um impacto nos três componentes diferentes do Sistema Motivacional Autoidentitário do Francês. Como as respostas dos alunos revelam, pode haver um impacto sobre o eu ideal como falante/usuário do francês (porque o inglês funciona muito melhor, eu não consigo me visualizar usando o francês, de fato, nem mesmo na França), no eu que devo ser como falante/usuário da língua francesa (além de passar e aumentar meu GPA³⁶, ninguém espera que eu consiga falar francês) e, para Cilla, Tim, Freya e Siri, na experiência de aprendizagem (aprender francês não é tão divertido ou gratificante quanto aprender inglês)³⁷ (HENRY, 2015b, p. 330).

³⁵ No original: *working self-concept*

³⁶ *Grade Point Average*

³⁷ *Again with the exception of Jonna and Emil, similar thoughts are expressed by all of the other students. Seen as a language that functions all around the globe – including France – perceptions of a greater use–value for, and self-competence in, English appear to have an impact on the three different components in the French Motivational Self System. As students’ responses reveal, there can be an impact on the ideal French-speaking/using self (because English functions much better I can’t visualize myself ever actually using French, even in France), on*

Essa interação entre os componentes dos sistemas pode se dar a partir de uma relação de complementariedade ou de competitividade. A primeira ocorre quando os diferentes autoconceitos interagem positivamente, um podendo ser suporte para o outro. A segunda surge quando os autoconceitos estão, de certa forma, em competição por um mesmo espaço.

O último conceito mobilizado para endossar a discussão sobre as dinâmicas dos eus possíveis é o de escalas de tempo, as quais se referem à “granularidade³⁸ do processo de desenvolvimento”³⁹ (DE BOT, 2015, p. 31), ou seja, trata-se de momentos dentro de uma janela de tempo. Se investigarmos a motivação para aprender uma língua ao longo de um ano (janela de tempo), por exemplo, podemos analisar as alterações ocorridas a cada mês (escalas de tempo) (DE BOT, 2015). Já se a janela de tempo for de um mês, podemos investigar a motivação em uma escala de tempo semanal ou até mesmo diária. Esse conceito nos leva a perceber que diferentes processos acontecem em diferentes escalas de tempo, as quais podem interagir entre si ao longo da aprendizagem de uma língua.

Henry (2015a) afirma que as escalas de tempo no sistema motivacional podem ser longas ou curtas. A primeira se refere ao acúmulo de reflexões sobre o ‘eu ideal’, provocada, por exemplo, pela autoavaliação do próprio aprendiz ou pelo *feedback* de um colega ou de um professor, o qual pode levar a mudanças no ‘eu ideal’ que o aproximem do ‘eu atual’. A segunda pode ter um efeito mais imediato, e, por vezes, contrário ao das escalas de tempo longas. Isso porque está ligada a flutuações da motivação em escalas curtas, como em uma determinada atividade, ou em uma aula, na qual o ‘eu ideal’ pode ser percebido como distante do ‘eu atual’. No entanto, de acordo com Henry (2015a), o mais comum em situações negativas é que o indivíduo lance mão de estratégias compensatórias. Assim, ao ver seu autoconceito ameaçado, é provável que o indivíduo assuma uma atitude de proteção do ‘eu ideal’, reafirmando-o momentaneamente ou restabelecendo uma proximidade do ‘eu atual’.

Como MacIntyre e Serroul (2015) afirmam, cada elemento do Sistema Motivacional Autoidentitário atua em uma escala de tempo diferente na motivação do aprendiz. O ‘eu ideal’ reflete as aspirações e desejos do aprendiz na forma de uma visão a longo prazo, da

the ought-to French-speaking/ using self (other than passing and boosting my GPA, nobody expects me to be able to speak French) and, for Cilla, Tim, Freya and Siri, on the learning experience (learning French is not as enjoyable/rewarding as learning English).

³⁸ Termo encontrado na Física e na Computação. Refere-se ao nível de decomposição de uma entidade, como um sistema, em partes menores, bem como à capacidade de grupos de unidades menores indistinguíveis se juntarem para se tornar algo maior. Essa subdivisão pode ocorrer quanto ao sistema em si ou quanto à sua observação/descrição. Quanto mais refinada a granularidade, maior é o nível de detalhamento.

³⁹ *Timescales refer to the granularity of the developmental process.*

mesma forma que o ‘eu que devo ser’ tem sido entendido também como uma visão a longo prazo, porém relacionada a um senso de obrigação que impulsiona o aprendente. O que os autores sugerem é que, de igual forma, este último se refere também ao senso de obrigação do indivíduo a curto prazo, ou seja, de cumprir as tarefas, ainda que não sejam intrinsecamente interessantes. Assim, os teóricos sugerem que ‘eu que devo ser’ pode atuar nas duas escalas de tempo.

Em suma, “as mudanças que ocorrem no autoconceito serão uma função da escala de tempo. Enquanto, em escalas mais curtas, podem ocorrer flutuações rápidas, em escalas de tempo mais longas, trajetórias mais duradouras podem se desenvolver”⁴⁰ (HENRY, 2015a, p. 89). O autoconceito é, portanto, ao mesmo tempo, estável e flexível.

Nesta seção foram discutidas três perspectivas teóricas que constituem a fase sociodinâmica dos estudos motivacionais: a Visão Relacional, o Sistema Motivacional Autoidentitário e Motivação como um Sistema Adaptativo Complexo.

A proposta de Ushioda (2009) de uma visão relacional da motivação, implica ver o aprendente de línguas também como um ser social, como parte constituinte do contexto sociocultural em que se encontra. Como tal, as múltiplas identidades transportáveis assumidas por esse indivíduo podem sofrer influências do meio, levando ou não à emergência de novas identidades conforme o contato com os agentes motivacionais aumenta. Estes podem atuar direta ou indiretamente sobre a motivação do aprendente e moldar a visão deste sobre si.

Estas visões e projeções de si do aprendente de línguas são o foco da teoria dos Sistema Motivacional Autoidentitário (DÖRNYEI, 2005, 2009) ao entender que a motivação está ligada à forma como o indivíduo vê a si mesmo enquanto falante da língua adicional, às projeções futuras que faz de si em situações de uso desta língua e às experiências de aprendizagem. Estas visões de si também estão sujeitas a se modificarem por processos dinâmicos diferentes, consequentemente influenciando os demais elementos do sistema motivacional.

O reconhecimento dessa característica dinâmica da motivação, presente nos estudos motivacionais, desde a fase orientada para o processo, é ratificado pelos estudos da teoria dos SAC, principalmente.

⁴⁰ [...] *the changes that take place in the self-concept will be a function of the timescale. While across shorter timescales rapid fluctuations can occur, over longer timescales more enduring trajectories may evolve.*

3 METODOLOGIA

Nesta seção, são apresentados os procedimentos metodológicos adotados na condução deste estudo. Na primeira seção, a pesquisa é caracterizada e a abordagem metodológica é esclarecida. Depois de exposto o contexto da pesquisa, são descritos os instrumentos de pesquisa utilizados para a constituição de dados. Em seguida, os procedimentos de constituição dos dados são apresentados. Por fim, os procedimentos de análise são detalhados.

Cientes do papel da dimensão afetiva no processo de aprender uma língua, em especial da motivação, esta pesquisa, realizada com alunos do curso de bacharelado em Turismo, da Universidade Federal do Pará, se justifica diante da necessidade de aprofundar a compreensão em torno da influência exercida por agentes em potencial na motivação de um indivíduo ao longo da aprendizagem de uma língua adicional, neste caso o inglês. Entendemos que tomar conhecimento de como se dão as inter-relações estabelecidas entre o aprendente e os agentes motivacionais pode nos permitir entender como agir enquanto professores-pesquisadores, em especial na sala de aula, na manutenção da motivação dos alunos e potencialização das relações com agentes que exercem uma influência positiva.

A partir da problemática levantada, estabelecemos como objetivo principal desta pesquisa investigar a relação entre a visão que o aprendente de língua adicional tem de si e da influência de agentes motivacionais na emergência dos seus eus possíveis em seu sistema motivacional autoidentitário; e como objetivos específicos: (a) Identificar quais agentes motivacionais mostram-se mais presentes no processo de aprendizagem dos aprendentes; (b) Observar como se estabelecem as inter-relações entre os agentes motivacionais e o aprendente no sistema motivacional; (c) Analisar a influência que tais agentes exercem sobre a dinamicidade do sistema motivacional dos aprendentes.

Dos objetivos acima estabelecidos, foram derivadas as seguintes perguntas para guiar esta pesquisa:

- 1) Quais agentes motivacionais apresentam-se com mais frequência no processo de aprendizagem de uma língua adicional?
- 2) Como as inter-relações entre os agentes motivacionais e o aprendente são estabelecidas no sistema motivacional autoidentitário?
- 3) De que maneira tais agentes atuam sobre a dinamicidade da motivação dos aprendentes, de modo a contribuir para a emergência dos seus eus possíveis em seu sistema motivacional autoidentitário?

Na seção que segue, é apresentada e justificada a abordagem metodológica empreendida na realização deste estudo.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Para realizar o estudo aqui proposto, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho interpretativista, empírica e longitudinal. Mais especificamente, procura-se estudar a relação entre a visão que o aprendente tem de si e a influência de agentes motivacionais sobre a construção dessa visão. A escolha dessa abordagem justifica-se dada a natureza do objeto investigado, que é abstrato, complexo, dinâmico e multidimensional (DÖRNYEI; USHIODA, 2011).

Métodos que têm uma abordagem qualitativa são úteis

para dar sentido a situações altamente complexas, pois oferecem interpretações que são validadas pelos próprios participantes. Além disso, os dados ricos obtidos sobre a experiência dos participantes podem ampliar o escopo de nossa compreensão e adicionar profundidade à análise de um fenômeno com base nos dados e não de forma especulativa⁴¹ (DÖRNYEI; USHIODA, 2011, p. 204)

Para traçar um percurso metodológico que possibilitasse lidar com a complexidade do fenômeno investigado, optou-se pelo estudo de caso. Este método é utilizado em várias situações quando há o desejo de investigar fenômenos sociais complexos, tentando salvaguardar, ao máximo, a relação dinâmica dos fenômenos em seu ambiente natural, bem como suas características holísticas e mais significativas (ANDRADE; 2010; YIN, 2010).

Trata-se de uma investigação empírica de forma aprofundada que nos possibilita investigar o conjunto de atividades de um grupo social particular e engendrar generalizações sobre um determinado aspecto do fenômeno dentro de seu contexto de vida real. A investigação por este método compreende que, ao tratar de um fenômeno complexo, há um grande número de variáveis, o que coaduna a nossa escolha teórica de adotar os estudos da fase sociodinâmica da motivação, entre eles a visão dos sistemas adaptativos complexos para investigar a motivação.

⁴¹ [...] *useful for making sense of highly complex situations because they offer interpretations that are validated by the main research participants themselves. Furthermore, the rich data obtained about the participants' experience can widen the scope of our understanding and can add data-driven (rather than speculative) depth to the analysis of a phenomenon.*

A seguir, é exposto o contexto em que a presente pesquisa foi realizada. Primeiramente, é descrito o local da pesquisa e sua duração, seguido de um panorama do curso e da disciplina. Por último, são apresentados os participantes.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada na Universidade Federal do Pará (UFPA), no campus de Belém, com alunos da Faculdade de Turismo (FACTUR), do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA), o qual é composto pelas Faculdades de Administração, Biblioteconomia, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Serviço Social e Turismo. Os dados foram gerados entre junho de 2017 e janeiro de 2018.

Os participantes desta pesquisa foram os alunos do primeiro semestre do curso de Bacharelado em Turismo, que cursaram a disciplina Inglês I, cuja carga horária semestral foi de 102 horas, conforme previsto na grade curricular do curso. As aulas aconteciam às sextas-feiras, no turno da manhã, das 7h30 às 12h50.

A turma era originalmente constituída por 51 alunos matriculados na disciplina Inglês I, dos quais 44 eram ingressantes de 2017 (estavam no primeiro semestre), um era de 2010, quatro eram de 2012, um de 2013 e outro de 2014. Porém, nem todos frequentavam as aulas de inglês, apenas 36 deles.

Tendo em vista os objetivos desta pesquisa, optou-se por investigar esta turma dada a sinergia entre os alunos percebida logo nos primeiros contatos que a pesquisadora teve com eles na qualidade de professora da turma.

No final de maio, a pesquisa foi apresentada à turma. Dos 36 alunos que frequentam a disciplina Inglês I, inicialmente, 31 aceitaram participar da pesquisa e assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice A), porém apenas 13 cumpriram a primeira fase da pesquisa: escrita da narrativa de aprendizagem, dos quais 12 responderam ao questionário aberto. Partindo das observações iniciais da pesquisadora como professora, a qual já estava dando aulas para essa turma há um mês, e dos dados iniciais levantados nas duas primeiras fases da pesquisa, dez aprendentes foram selecionados para compor o número de final de participantes divididos em dois grupos, conforme os seguintes critérios:

Grupo 1 – Aprendentes iniciantes:

- Estar estudando regularmente inglês há menos de 6 meses;
- Ter demonstrado interesse em aprender inglês;
- Ter mostrado interesse em aprender com colegas mais proficientes.

Grupo 2 – Aprendentes iniciadas:

- Estar estudando inglês há pelo menos 3 anos;
- Apresentar nível intermediário de proficiência na língua inglesa;
- Ter sido participativo nas aulas;
- Ter tido um papel ativo em ajudar os colegas que tinham mais dificuldades.

A decisão de tomar como participantes aprendentes de diferentes níveis de proficiência na língua inglesa e com assídua participação teve o intuito de problematizar o construto da motivação de modo a responder as perguntas de pesquisa de forma ampla e mais próxima da realidade existente na maior parte das salas de aula de línguas. Essa realidade geralmente comporta grande diversidade nos níveis de competência linguística.

Todas as aprendentes já haviam tido algum contato com línguas estrangeiras (inglês, espanhol ou francês), principalmente, durante a educação básica. A maioria estudou inglês durante o ensino fundamental, mas optou pelo espanhol no ensino médio ou não teve outra escolha, por ser a língua priorizada pela escola frequentada por elas. A seguir, apresentamos um quadro com a síntese da caracterização e codificação das participantes, os quais receberam um nome fictício, para preservar sua identidade.

Quadro 1 - Descrição e Codificação dos Participantes da Pesquisa⁴²

Grupo da participantes	Participante	Idade	Tempo de estudo da língua inglesa
Grupo 1 - <i>Participantes</i> <i>Iniciantes</i>	Ádria	20	2 meses
	Alana	19	2 meses
	Amanda	19	2 meses
	Marcela	29	2 meses
	Melissa	18	2 meses
Grupo 2 – <i>Participantes</i> <i>Iniciadas</i>	Clara	21	10 anos
	Juliana	17	cerca de 5 anos
	Laura	18	cerca de 4 anos
	Sophia	26	3 anos
	Valéria	18	7 anos

Fonte: Produção da autora

⁴² O fato de o grupo de participantes ser formado apenas pelo sexo feminino foi uma coincidência.

Na fase final deste estudo, foram selecionadas quatro participantes para serem entrevistadas, cujas trajetórias se mostraram relevantes para as perguntas de pesquisa aqui levantadas. Os seguintes critérios foram observados para a seleção: apresentar uma trajetória do sistema motivacional interessante, levando em consideração os objetivos de pesquisa, e ter demonstrado um elo forte em relação a um (ou mais) grupo de agentes motivacionais.

3.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Para a constituição dos dados, foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: narrativas de aprendizagem, questionários abertos e fechados, e entrevistas, como serão descritos mais adiante. É válido ressaltar a importância da utilização de diferentes fontes de evidência quando uma pesquisa se insere em um estudo de caso, para dar conta da dimensão complexa do fenômeno estudado e, ao mesmo tempo, ser capaz de manter o rigor metodológico necessário (YIN, 2010).

Em consonância com a pesquisa acima caracterizada, foram utilizados instrumentos para geração e análise de dados que possibilitaram gerar indícios observáveis do fenômeno imensurável e abstrato com o qual estamos lidando, qual seja a motivação. A seguir, os instrumentos selecionados nesta pesquisa são descritos e têm seu uso justificado em conformidade com os objetivos estabelecidos.

3.3.1 Narrativas de aprendizagem

O estudo realizado lida com um fenômeno de dimensões cognitiva, comportamental e afetiva difícil de ser observado, uma vez que não é possível que o pesquisador tenha acesso a todos os aspectos dessas dimensões. Por isso, para tornar a motivação passível de ser estudada, é preciso que seja traduzida em palavras pelos participantes da pesquisa. Nesse sentido, as narrativas mostram-se um instrumento adequado para capturar a essência da experiência humana, da aprendizagem e das mudanças dos indivíduos (BARCELOS, 2008 apud DINIZ, 2011).

Bruner (1990, p. 43) define a narrativa como “uma sequência singular de eventos, estados mentais, acontecimentos envolvendo seres humanos como personagens ou atores”⁴³.

⁴³ *a narrative is composed of a unique sequence of events, mental states, happenings involving human beings as characters or actors.*

São compostas, pois, pelas interpretações particulares do mundo social do qual o indivíduo participa.

Ao retomar as perguntas de pesquisa deste estudo, percebe-se que as narrativas propiciam que o pesquisador se aproxime das experiências e memórias singulares dos aprendentes. Isso porque as histórias contadas nas narrativas não se repetem, uma vez que a forma como desejos e queixas são interpretadas e como interferem nas experiências do aprendente são únicas (PAIVA, 2005b). Além disso, as narrativas de aprendizagem são capazes de descrever “seqüências de ações, estados mentais, eventos educacionais, experiências pessoais, crenças, medos, desejos, preferências, relações pessoais e institucionais, situações estáveis, perturbações e desequilíbrios característicos do processo de aprendizagem” (PAIVA, 2007b, p. 2).

Portanto, ao dar voz aos aprendentes para que falem de sua própria aprendizagem – e, conseqüentemente, dos diversos fatores que a envolvem –, as narrativas atribuem significados aos contextos de aprendizagem pela perspectiva dos próprios aprendentes. Segundo Paiva (2007a, 2007b), isso permite que se tenha um grau de entendimento que não seria possível de perceber por meio de outro instrumento.

3.3.2 Questionários

O questionário é apontado por Richardson (2014) como um dos instrumentos mais comuns para obter informações acerca de um grupo social, como no caso deste estudo. É um instrumento recorrente nas pesquisas sobre a motivação no ensino e aprendizagem de línguas (ver DÖRNYEI; CSIZÉR; NÉMETH, 2006; MACINTYRE; MACKINNON; CLÉMENT, 2009; IRIE; RYAN, 2015). Foram usados nesta pesquisa os dois tipos de questionários, abertos e fechados.

3.3.2.1 Questionário Aberto

O primeiro tipo de questionário escolhido é composto por perguntas abertas, que se caracterizam por “perguntas ou afirmações que levam o candidato a responder com frases e orações” (RICHARDSON, 2014, p. 192), de modo que é exigida uma maior elaboração das opiniões dos respondentes por não restringir as respostas dos participantes a alternativas pré-estabelecidas.

O questionário de perguntas abertas mostrou-se vantajoso, na segunda fase desta pesquisa (seção 3.4), como um instrumento mediador para as entrevistas. Nesse sentido, o questionário nos permitiu conhecer e traçar o perfil das participantes da pesquisa, bem como auxiliar no levantamento e seleção das informações a serem aprofundadas e desdobradas nas entrevistas, que compuseram a fase final de constituição de dados.

O questionário aberto elaborado para esta pesquisa (ver Apêndice B) é composto por 21 itens, organizados da seguinte forma: caracterização do aprendente, seguida de quatro seções, constituídas por um feixe de perguntas dentro de uma mesma temática. Visando começar a entender como o sistema motivacional autoidentitário das aprendentes (DÖRNYEI, 2005, 2009a) estava formado até aquele momento, as temáticas de cada seção do questionário foram escolhidas da seguinte maneira: aprendizagem da língua estrangeira (seção 1 do questionário), visão atual do aprendente sobre si mesmo, visão do ‘eu ideal’ e visão do “eu que deve ser” (seção 2 do questionário), experiências de aprendizagem (seção 3 do questionário), e inter-relações traçadas com os agentes motivacionais (seção 4 do questionário).

3.3.2.2 Questionários Fechados

Como mencionado anteriormente nesta seção, na terceira fase da constituição de dados, foram utilizados questionários fechados (ver Apêndice C) para mapear o comportamento motivado das participantes da pesquisa no ambiente da sala de aula na escala de tempo de uma aula, enquanto interagiam com o meio e com os demais agentes nele presentes. De acordo com o que foi discutido anteriormente neste estudo, entende-se que a motivação, enquanto sistema adaptativo complexo, é fruto de uma rede de inter-relações entre diversos fatores (USHIODA, 2009, 2011). Tendo isso em vista, os questionários aplicados eram compostos por nove assertivas sobre alguns dos fatores mais salientes no contexto da sala de aula, como a autoeficácia dos aprendentes, a motivação, a visão do ‘eu ideal’ e do ‘eu que devo ser’ e a relação do aprendente com os agentes motivacionais presentes na sala de aula. Para cada assertiva, as participantes tinham que assinalar uma das alternativas (nem um pouco, um pouco, não muito, bastante, muito) referente ao quanto cada uma das assertivas se aplicava a eles naquela aula.

3.3.3 Entrevistas Semiestruturadas

De acordo com Yin (2010), a entrevista é uma das fontes mais importantes para o estudo de caso, pois os entrevistados fornecem informações sobre assuntos humanos ou eventos

comportamentais, podendo proporcionar *insights* importantes sobre o objeto de investigação do pesquisador.

Neste estudo, as entrevistas semiestruturadas compõem a última fase da constituição de dados, tendo como finalidade buscar de forma mais aprofundada e detalhada as informações, já assinaladas nos demais instrumentos, a respeito de como as inter-relações entre os agentes motivacionais atuam na construção da visão que o participante da pesquisa tem de si mesmo enquanto aprendiz. Optou-se por esse instrumento por ser a interação a melhor situação para participar da mente humana, permitindo uma relação mais estreita entre as pessoas envolvidas nesse processo (RICHARDSON, 2014).

Fez-se uso de entrevistas semiestruturadas, pois equilibram os demais tipos de entrevistas – contém perguntas abertas previamente elaboradas, as quais servem como um guia –, mas deixam o pesquisador livre para fazer outras perguntas que surgirem a partir do desenvolvimento das respostas do entrevistado. Nesse sentido,

[...] fornece os dados básicos para o desenvolvimento e compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos (BAUER; GASKELL, 2003, p. 65).

Em consonância, Dörnyei e Ushioda (2011) afirmam que no estado atual dos estudos motivacionais, o número de pesquisas de abordagem qualitativa cresceu, visto que essa abordagem tem se mostrado mais favorável para entender a motivação como um construto intrincado e multinível. Assim, o uso de entrevistas qualitativas também se faz necessário, em especial para quem trabalha com metodologias mistas de pesquisa e sob o paradigma da complexidade.

O roteiro das entrevistas semiestruturadas (Apêndice D) utilizado neste estudo foi composto por perguntas abertas sobre as mudanças na visão do ‘eu ideal’ e sobre as inter-relações entre os aprendentes e os agentes motivacionais. O roteiro está organizado em duas partes: uma parte comum com perguntas iguais para todas as participantes e outra parte personalizada, com perguntas específicas para cada aprendiz a respeito do(s) grupo(s) de agentes motivacionais mais influentes em seu sistema motivacional, em consonância com os critérios de seleção das participantes para esta fase da pesquisa (ver seção 3.4).

Na seção que segue, são descritos os procedimentos de constituição de dados em cada uma das quatro fases que compuseram esta pesquisa.

3.4 PROCEDIMENTOS DE CONSTITUIÇÃO DE DADOS

Na primeira fase da constituição de dados, utilizou-se narrativas de aprendizagem, para estabelecer o contato inicial com os possíveis participantes finais. Foi solicitado que escrevessem uma narrativa sobre sua trajetória de aprendizagem de línguas, a fim de conhecer aspectos importantes da sua trajetória como aprendentes de línguas, em especial, de língua inglesa, até aquele momento, suas motivações iniciais para aprender essa língua, os elementos componentes de seu sistema motivacional, suas múltiplas identidades; e, auxiliar na seleção do grupo de participantes da pesquisa. As narrativas foram solicitadas no início do mês de junho, quando a pesquisa foi apresentada aos alunos em sala de aula. Nessa mesma ocasião, os alunos dispostos a participar da pesquisa assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. A narrativa foi solicitada via correio eletrônico. Foram recebidas 13 narrativas, das quais uma foi entregue manuscrita, tendo sido transcrita para meio digital posteriormente pela pesquisadora.

Na segunda fase, foi aplicado o questionário aberto (Apêndice B) aos 13 participantes que haviam entregue a narrativa de aprendizagem, com a finalidade de fornecer informações importantes observadas nas narrativas de forma mais elaborada, assim como orientar os participantes a recuperarem informações pertinentes relacionadas com as perguntas de pesquisa estabelecidas neste trabalho. Inicialmente, o questionário foi enviado aos participantes via correio eletrônico, porém, diante do baixo número de questionários devolvidos, optou-se por aplicar os questionários aos demais participantes por contato direto, na sala de aula, no dia 23 de junho, ao final da aula da disciplina Inglês I. O questionário era composto por 21 itens organizados em quatro seções (ver seção 3.3.2.1). Doze dos treze participantes responderam os questionários, a partir dos quais foram selecionadas as dez participantes desta pesquisa.

Na terceira fase, foram utilizados questionários fechados (Apêndice C), com o intuito de mapear o comportamento das participantes no ambiente de aprendizagem da sala de aula e sua interação com os demais agentes desse contexto. O questionário foi composto por nove assertivas, sobre as quais as participantes deveriam expressar sua opinião em uma escala pré-definida. Os questionários foram aplicados em cinco aulas, entre os meses de junho e agosto, na sala, sempre ao final da aula. As alunas levavam entre cinco e dez minutos para respondê-los. Nem todas as participantes estiveram presentes nas aulas. Por isso, eliminamos os questionários daquelas que assistiram menos de quatro aulas, restando os questionários de seis participantes.

Na fase final, foram realizadas entrevistas semiestruturadas (ver roteiros no Apêndice D), para aprofundar os pontos mais salientes observados nos demais instrumentos e na análise

parcial dos dados. Foram selecionadas para esta fase quatro participantes, obedecendo os critérios mencionados anteriormente (seção 3.2):

- Apresentar uma trajetória de aprendizagem interessante;
- Apresentar um sistema motivacional que sofre forte influência de um (ou mais) agente(s) em particular.

Negociou-se com as participantes a data e o horário para a realização das entrevistas, que ocorreram entre os dias 22 e 26 de janeiro de 2018, na FACTUR. Cada entrevista foi realizada individualmente e teve entre 20 – 40 minutos de duração. Foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas para meio digital.

O quadro a seguir sintetiza os procedimentos de constituição de dados, apresentando os instrumentos utilizados, o período de constituição de dados, o número de participantes e as perguntas de pesquisa que buscamos responder com cada instrumento.

Quadro 2 – Instrumentos de Pesquisa e Período da Constituição de Dados

Instrumentos de pesquisa	Período da constituição de dados	Número de participantes⁴⁴	Pergunta de pesquisa⁴⁵
Narrativas de aprendizagem	9 a 23/junho/2017	10	1
Questionários abertos	16 e 23/junho/2017	10	1, 2
Questionários fechados	23/junho a 18/ agosto/2017	10	2, 3
Entrevistas semiestruturadas	22 a 26/janeiro/2018	4	2, 3

Fonte: Produção da autora

Uma vez apresentados os procedimentos de constituição de dados, são detalhados, a seguir, os procedimentos de análise.

3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados gerados pelos diversos tipos de instrumentos foram interpretados à luz de uma análise interpretativa e qualitativa com base nas teorias apresentadas na seção teórica deste trabalho, o que possibilitou uma leitura e análise crítica dos dados.

⁴⁴ Número de participantes selecionados.

⁴⁵ Numeração referente à ordem de aparição das perguntas de pesquisa na seção 3. Os dados gerados por meio desses instrumentos foram analisados com o intuito de responder, em especial, às perguntas de pesquisa indicadas no quadro 1. Porém, sempre que possível, os dados foram triangulados.

A primeira etapa da análise consistiu em uma leitura atenta dos dados, para que houvesse uma familiarização com estes. Notas foram feitas com o intuito de guardar as primeiras impressões, para serem confrontadas em leituras posteriores.

No segundo momento, para a releitura dos dados, foram mobilizados os conceitos teóricos já discutidos (Seção 1) para ancorar essa releitura crítica, assim como para direcionar as respostas às perguntas de pesquisa. A leitura foi feita seguindo a ordem de constituição de dados. Esclarecemos a seguir de que forma a análise foi realizada e o objetivo para o uso de cada instrumento, tendo em mente as perguntas de pesquisa deste trabalho.

Nas narrativas, buscou-se entender as motivações iniciais das participantes em aprender uma língua estrangeira, em particular o inglês, embora seja disciplina obrigatória da grade curricular do curso de Turismo. Tendo em mente a primeira pergunta de pesquisa, verificou-se nas narrativas se haviam sido mencionados agentes motivacionais presentes no processo de aprendizagem. A análise das narrativas se configurou como categorial e de conteúdo (LIEBCH; TUVAL-MASHIACH; ZILBER, 1998), pois foi voltada para um tema em particular, a motivação, tendo sido abordado a partir do ponto de vista das participantes. Importou para este estudo as ideias contidas nas narrativas e não sua forma.

Com os questionários abertos, objetivou-se levar as participantes a aprofundar os resultados iniciais que haviam ficado incipientes nas narrativas ou, sequer, haviam sido mencionados anteriormente. De igual modo, buscou-se observar de que maneira os agentes motivacionais estão relacionados com a motivação das aprendentes participantes da pesquisa. O questionário fora elaborado em torno dos seguintes eixos temáticos, Aprendizagem da língua inglesa, Visão atual do aprendente sobre si mesmo, Visão do “eu que deveria ser”, Experiências de aprendizagem, e Inter-relações traçadas com os agentes motivacionais. Tais eixos guiaram a leitura das respostas.

A partir dos dados gerados por meio das narrativas e dos questionários abertos foram elaborados mapas, na forma de figuras, (apêndices E) dos elementos e subsistemas do sistema motivacional dos aprendentes, a fim que começar a investigá-lo, como sugerem Larsen-Freeman e Cameron (2008). Os dados foram transportados para os mapas manualmente, a partir das sucessivas leituras dos dados gerados até a segunda fase da pesquisa. Para a produção manual dos mapas foi usada a função SmartArt do programa Power Point 2016 para Windows 10, no qual os mapas foram elaborados um a um, e, posteriormente, transformados em figuras no formato JPEG com o programa Paint Windows 10.

Os questionários fechados, por sua vez, foram separados por participantes, lidos, e transformados em gráficos individuais (gráficos de 1 – 6). O foco aqui foi entender como os

agentes do contexto de aprendizagem da sala de aula atuam sobre a dinamicidade da motivação dos aprendentes na escala de tempo de uma aula. As alternativas do questionário fechado que indicavam o nível de motivação foram transformadas em números ao serem representadas nos gráficos (seção 4.5.1.1), conforme o quadro 3 esclarece.

Quadro 3 – Níveis de motivação

Nem um pouco	1
Um pouco	2
Não muito	3
Bastante	4
Muito	5

Fonte: Produção da autora

Como explicado anteriormente (seção 3.4), nem todas as aprendentes estiveram presentes em todas as aulas. Por isso, optou-se por analisar os questionários fechados de apenas seis das aprendentes. Aquelas que haviam respondido os questionários referentes às cinco aulas.

As entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio, foram ouvidas atentamente e transcritas de forma seletiva conforme a emergência de dados que pudessem complementar, confrontar ou apontar discrepâncias entre os dados já obtidos, ou que contemplassem uma das perguntas de pesquisa.

É importante frisar que os trechos retirados das narrativas, questionários abertos e entrevistas, presentes na análise apresentada na seção a seguir, foram transcritos do modo como foram originalmente produzidos. Tais excertos foram numerados conforme a ordem de aparição no texto da análise, para distingui-los das citações diretas de textos teóricos. Nos trechos em que houve supressão, esta está indicada por reticências entre colchetes ([...]). Em trechos nos quais foi necessário recuperar alguma informação referente a uma passagem anterior não transcrita, a adição está assinalada por colchetes. Os nomes citados em qualquer dos instrumentos utilizados foram substituídos por um nome fictício. A natureza dos dados utilizados na análise aparece entre parênteses ao final do excerto juntamente do mês correspondente à fase de constituição de dados.

Esclarecidos o suporte teórico e os procedimentos metodológicos adotados na realização desta pesquisa, na seção seguinte, apresenta-se a análise e discussão dos dados.

4 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, são apresentados os dados analisados à luz das teorias motivacionais da fase sociodinâmica, buscando responder às perguntas de pesquisa levantadas neste estudo. Na primeira seção, são descritos os elementos que compõem o sistema complexo de cada uma das participantes da pesquisa. A seguir, são delineadas as primeiras impressões sobre a motivação inicial das participantes com relação à aprendizagem da língua inglesa, a partir das narrativas e dos questionários abertos. Na seção seguinte, buscamos entender melhor as inter-relações entre as aprendentes participantes da pesquisa e os agentes motivacionais, por meio da análise mais aprofundada dos questionários abertos. Por fim, são analisados os questionários fechados e as entrevistas, para entender como se dá a dinamicidade da motivação das aprendentes a partir do contato com os agentes motivacionais e como estes influenciam a visão de si das aprendentes.

4.1 SISTEMAS DE APRENDIZAGEM DAS APRENDENTES

Por concebermos a motivação pela visão sistêmica, entendemos que há múltiplos elementos inter-relacionados, os quais se autoinfluenciam. Para iniciarmos, e, posteriormente, aprofundarmos, a análise aqui apresentada, buscamos entender o sistema motivacional de aprendizagem de línguas adicionais de cada uma das participantes da pesquisa. Seguindo as orientações de Larsen-Freeman e Cameron (2008), identificamos os elementos existentes e os subsistemas aninhados, sem a pretensão de sermos exaustivos. Para isso, foram considerados os dados obtidos por meio das narrativas de aprendizagem e dos questionários abertos, ambos solicitados nas duas primeiras fases desta pesquisa.

Os subsistemas que compõem o sistema motivacional das aprendentes, observados nas narrativas e nos questionários abertos, foram mapeados e representados na forma de figuras (apêndice E). Ao dispor visualmente os dados obtidos por meio de instrumentos de pesquisa discursivos em conjunto com o aporte teórico aqui utilizado, torna-se possível também visualizar as conexões existentes entre os subsistemas.

Entre os subsistemas aninhados mais salientes no sistema motivacional das participantes desta pesquisa, destacamos o sistema identitário, muito emergente nos relatos das aprendentes.

Em corroboração com a visão relacional (USHIODA, 2009, 2011), buscamos mapear as identidades assumidas pelas participantes da pesquisa, procurando colocar em foco as interações sociais por elas estabelecidas nos múltiplos contextos em que estão inseridas. Adiante, passamos a elucidar as identidades das aprendentes reveladas nos dados, as quais estão

associadas a, pelo menos, um dos seguintes aspectos: manifestações culturais, formação acadêmica anterior e curso de Turismo.

As identidades mais emergentes entre as participantes estão relacionadas a alguma das seguintes formas de manifestação da cultura da língua adicional: gostar de séries de televisão, novelas, filmes, bandas/cantores ou músicas na língua alvo. Entre as aprendentes, seis mencionaram ser fã de algum produto cultural dessa língua e como isso está imbricado com o surgimento de seu interesse em aprender uma outra língua e de sua identidade como aprendente de línguas e com a manutenção de sua motivação no processo de aprendizagem, como no caso de Amanda e de Melissa. A primeira diz ser fã de séries em espanhol, como, *Violeta e Sou Luna*, o que a impulsionou a querer estudar esse idioma. Enquanto Melissa relata como as músicas de *High School Musical*, uma série de filmes do gênero musical produzido nos Estados Unidos, estimularam ainda mais seu interesse pela língua inglesa

[1] Pra falar a verdade, boa parte do meu inglês na infância foi aperfeiçoado pelas músicas do High School Musical; era/sou fã até hoje e sabia TODAS as músicas. **Eu e a minha bff nos reuníamos nos fins de semana e fazíamos a festa cantando todas as letras sem nenhum erro...** bons tempos (Melissa, narrativa, junho/2017).

Já nos relatos de Alana, Ádria, Marcela e Melissa, a identidade como aprendente de língua inglesa é assumida ou reassumida, em parte, devido ao ingresso no curso de Bacharelado em Turismo. Assim, a identidade aprendente/falante de língua inglesa parece ser uma emergência confluyente de sua identidade universitária, como pode-se observar na fala de Alana.

[2] **desde o momento que me tornei discente de turismo, sinto o dever de aprender [inglês] e recuperar o tempo perdido** e sei que ainda é possível (Alana, narrativa, junho/2017).

É possível dizer que o sistema universitário leva à emergência de duas novas identidades de forma quase concomitante: a identidade de discente de Turismo e a de aprendente de inglês.

Por fim, no caso de Marcela e de Sophia, ao narrarem sobre sua trajetória de aprendizagem de línguas, outras identidades sociais ficam evidentes. Estas ligadas a uma formação acadêmica anterior ao ingresso no curso de Turismo. Marcela é formada em Matemática e é professora na área, atuando no distrito em que vive e Sophia é formada em Arquitetura e Urbanismo, mas não atua na área. Para aquela, a identidade “formada em Matemática” está associada à uma boa experiência de aprendizagem da língua inglesa de

quando cursou nessa graduação a disciplina de Inglês Instrumental. O que contribuiu para isso foi o fato de, naquela ocasião, seu professor de inglês trabalhar muito com músicas.

Aprender uma língua, segundo Paiva (2011) é também um processo de construção identitária. Assim, a noção de identidades transportáveis (USHIODA, 2009; 2011) nos faz perceber a importância de entender que o aprendente de língua adicional possui outras identidades. Esses outros eus do aprendente acabam emergindo seja na sala de aula ou no ato de narrar sobre sua própria trajetória de aprendizagem. Em coadunação com os argumentos da visão relacional, em especial no que diz respeito à integração existente entre os aspectos social e individual da motivação, Sade (2011) ressalta a necessidade de investigar a relação muito próxima entre a motivação e a emergência de identidades sociais. Nesse sentido, ao nos voltarmos para as narrativas e questionários abertos, buscamos primeiramente levar em consideração a individualidade complexa de cada aprendente e começar a entender a rede de inter-relações entre as identidades e o sistema motivacional das aprendentes. A seguir, apresentamos o sistema de Marcela, como uma exemplificação do processo de reconhecimento realizado com o sistema de todas as participantes (ver apêndice E). Com a figura 10, busca-se ilustrar os componentes que fazem parte do sistema de Marcela, bem como as relações presentes entre eles e outros subsistemas.

Figura 10 – Sistema Motivacional de Aprendizagem de Línguas Adicionais: Marcela



Fonte: Produção da autora.

Ao observarmos os sistemas das aprendentes, é notória a rede de conexões com outros sistemas que compõem seu sistema motivacional. A figura acima, no permite visualizar essas inter-relações. Percebemos ainda como não há uma hierarquia entre os sistemas, pois se encontram aninhados uns aos outros, de modo que as alterações sofridas por um deles podem resultar em mudanças em outro.

As figuras dos sistemas motivacionais de aprendizagem das participantes da pesquisa nos possibilitaram identificar os elementos que o compõem, bem como visualizar, de forma ainda incipiente, a conexão entre os elementos do sistema. Percebemos, na perspectiva dos estudos sociodinâmicos, que conceber a motivação de forma sistêmica implica entender as relações entre os diferentes elementos e subsistemas conectados uns aos outros e em interação (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

Os mapas dos sistemas motivacionais de aprendizagem de línguas adicionais das participantes da pesquisa nos possibilitaram identificar os elementos componentes, bem como visualizar, de forma ainda incipiente, a conexão entre os elementos do sistema. Tendo em vista os dois primeiros questionamentos levantados por esta pesquisa (seção 3), apresentamos, a seguir, as duas primeiras categorias de análise emergentes, quais sejam Motivações Iniciais (seção 4.2) e Agentes Motivacionais (seção 4.3).

4.2 MOTIVAÇÕES INICIAIS

A motivação de um indivíduo para se engajar na aprendizagem de uma língua adicional pode ter naturezas diferentes, como se preocuparam em distinguir Deci e Ryan (2000), podendo ser uma força mais externa ou interna ao aprendente, como veremos adiante.

Cabe ressaltar que, na perspectiva sistêmica da motivação aqui adotada, não é de nosso interesse nesta seção a busca exaustiva por uma classificação dos fatores motivacionais. Vimos o sistema motivacional das participantes da pesquisa e sua relação com os demais sistemas e subsistemas e elementos identificados na seção anterior.

As narrativas de aprendizagem que compuseram a primeira fase da pesquisa foram a porta de entrada para entender o sistema motivacional das participantes deste estudo, porém os dados gerados por outros instrumentos foram retomados sempre que informações importantes foram encontradas. No quadro 4, a seguir, estão dispostas as subcategorias de análise das motivações iniciais de modo a mapear sua ocorrência e identificar as participantes cujas narrativas evidenciam tais categorias. As subcategorias são Motivação Intrínseca (seção 4.2.1), Motivação Extrínseca (seção 4.2.2), Influência da Cultura da Língua Adicional (seção 4.2.3), e Condições Iniciais Favoráveis (seção 4.2.4).

Quadro 4 – Subcategorias de Análise das Motivações Iniciais

CATEGORIAS	PARTICIPANTES INICIANTES					PARTICIPANTES INICIADAS				
	<i>Ádria</i>	<i>Alana</i>	<i>Amanda</i>	<i>Marcela</i>	<i>Melissa</i>	<i>Clara</i>	<i>Juliana</i>	<i>Laura</i>	<i>Sophia</i>	<i>Valéria</i>
Motivação intrínseca										
Motivação extrínseca										
Influência da Cultura da Língua Adicional										
Novas Condições Iniciais Favoráveis										

Fonte: Produção da autora

As narrativas nos possibilitaram visualizar as motivações iniciais que levaram as aprendentes a estarem dispostas a se dedicar ao estudo da língua inglesa, como o quadro acima sintetiza. Além disso, outros aspectos relacionados ao sistema motivacional surgiram, como a influência da cultura estrangeira. Por fim, pode-se perceber como novas condições iniciais favoráveis fizeram surgir novas atitudes ou reafirmar atitudes já existentes em relação ao inglês. Apresentamos, nas próximas subseções, essas subcategorias.

4.2.1 Motivação Intrínseca e Motivação Extrínseca

Estas categorias se mostraram as mais pertinentes e recorrentes. Nove das participantes apontam como interna e/ou externa a natureza de sua motivação para aprender uma língua. Começaremos discutindo a motivação intrínseca; em seguida, a motivação extrínseca.

A motivação intrínseca, de acordo com Deci e Ryan (2000), diz respeito à satisfação, à geração de prazer e ao interesse que um indivíduo tem em relação a uma ação, como aprender uma língua adicional, por exemplo. Ao narrar seu processo de aprendizagem de línguas adicionais, nove das participantes da pesquisa recorreram a expressões como “sempre me interessei” ou “tenho vontade de aprender”, “sou apaixonada”, ou verbos como “atrair”, “gostar”. As falas de Amanda e Marcela, a seguir, elucidam como a motivação intrínseca das aprendentes se manifestou nas narrativas.

[3] Quando eu estava no ensino fundamental a minha primeira professora de inglês se chamava Vânia, Lembro que **a língua inglesa sempre me interessou** e quando começou as aulas de inglês logo **me apaixonei** então **sempre que me perguntavam qu[a]l idioma eu gosta[va] mais eu dizia o que era o inglês [...]** Onde eu estudei sempre teve alternativas de dois idiomas: inglês e espanhol mas **sempre escolhi o inglês pois foi a língua que mais me atraiu**, ultimamente o espanhol tem ganhado lugar no meu coração já que é um idioma com pronúncia próxima do português mais **o inglês ainda é o queridinho** (Amanda, narrativa, junho/2017).

[4] Bom **sempre tive vontade de fazer um curso de inglês**, mas meus pais nunca tiveram condições para pagar, então fiquei só na vontade, mas prometi pra mim mesma que assim que tivesse condições faria e eu ainda pretendo fazer, **acho o inglês uma língua muito importante para a humanidade** (Marcela, narrativa, junho/2017).

Embora a forma como as narrativas são escritas não seja foco deste estudo, não podemos ignorar como as experiências e os eventos vividos pelas participantes da pesquisa são traduzidos por meio da linguagem escrita. As expressões usadas pelas aprendentes demonstram que a

motivação para aprender inglês parece ter surgido intrinsecamente. No exercício do narrar de Amanda, por exemplo, nos chamou atenção a escolha lexical utilizada para caracterizar sua relação com o inglês, ao qual se refere como sendo o seu “queridinho”. Essa escolha, que não pode ser entendida como aleatória, tende a ser vista como uma marca da afetividade. Mesmo diante da possibilidade de optar por estudar um idioma que poderia ser mais fácil no aspecto fonético, a aprendente continuou optando pelo inglês.

Outro aspecto relacionado ao interesse pelo inglês é o apreço e admiração que as aprendentes têm pelo idioma em si, isto é, sua sonoridade, formação de palavras e diversidade. O caso de Clara, por exemplo, ilustra isso. Seu primeiro contato com o inglês aconteceu em casa, por meio das músicas internacionais que ouvia com a família, prática à qual atribui o surgimento de seu interesse por essa língua. Suas falas abaixo ilustram como sua curiosidade pelo inglês se manifestou.

[5] That different way of speaking aroused my curiosity and the desire to learning the language⁴⁶ (Clara, narrativa, junho/2017).

Além do interesse intrínseco e do apreço pelo inglês, perceber a própria facilidade para aprender a língua e o engajamento no processo de aprendizagem também se mostraram formas de manifestação da motivação intrínseca, evidenciados, respectivamente, pelos excertos logo abaixo.

[6] Desde pequena **sempre me interessei** por idiomas. Gostava de imprimir letras de músicas em inglês para traduzi-las. **Sempre tive facilidade com o inglês seja na escola ou em um curso de idiomas** (Laura, narrativa, junho/2017).

[7] **O meu interesse no inglês surgiu quando passei a acompanhar séries estrangeiras no idioma original**, com isso aprendi o básico da conversação, mas por nunca ter feito nenhum curso de idiomas, os conhecimentos adquiridos foram o listening e um pouco de speaking (Sophia, narrativa, junho/2017).

Assim, um aprendente intrinsecamente motivado, como elucidam os excertos anteriores, é aquele que se engaja em uma determinada atividade de aprendizagem pela satisfação inerente ao desenvolvimento da ação e pelo fato de se achar competente e autodeterminado para realizá-la (DECI; RYAN, 2000). As falas das aprendentes evidenciam que, para elas, a motivação interna se mostrou uma das principais forças propulsoras em sua aprendizagem da língua

⁴⁶ *Aquele jeito diferente de falar instigou minha curiosidade e o desejo de aprender a língua.*

inglesa. No entanto, cabe ressaltar que, embora a motivação tenha surgido intrinsecamente e não por pressões ou interesses externos, motivos extrínsecos podem, e em geral, coexistem no sistema motivacional, como a fala de Valéria, a seguir, destaca.

[8] Além da necessidade do aprendizado da língua para complementação do meu currículo, busco estudar inglês, pois admiro o modo como as palavras são ditas; a formação de algumas palavras e a vontade de entender músicas e filmes que me interessam (Clara, questionário aberto, junho/2017).

A motivação extrínseca foi outra subcategoria muito pertinente que emergiu na análise dos dados desta pesquisa. Novamente nove das dez aprendentes mencionaram, além do desejo intrínseco, motivações extrínsecas para aprender a língua inglesa. Observamos três fortes fatores motivacionais extrínsecos nas narrativas e questionários: o mercado de trabalho, a pressão exercida pelos pais e o curso de Turismo.

Fatores extrínsecos podem ser observados nas falas de Ádria, Clara, Laura, Melissa e Valéria quando expressam suas razões para aprender inglês. Para elas, a necessidade profissional de estar preparada para as exigências do mercado de trabalho exerce uma força motivacional extrínseca ligada à pressão social. Outra fonte de motivação é a perspectiva de participar de um intercâmbio. Percebemos a influência desses fatores, os quais indicam motivos instrumentais, nas seguintes falas de Laura, Melissa e Ádria.

[9] Hoje o inglês é umas das línguas mais faladas mundialmente, então acredito que seja importante ter domínio sobre a mesma [...] Acredito que aprender o inglês significa interagir com demais culturas e poder conhecê-las um pouco melhor. Sem falar que **ter domínio sobre uma segunda língua nos torna capacitados ainda mais para o mercado de trabalho**; cujo esse vem tornando-se **cada vez mais exigente** nesse aspecto (Melissa, questionário aberto, junho/2017).

[10] O inglês é importante porque quem trabalha na área de turismo lida com pessoas de diferentes nacionalidades (Ádria, questionário aberto, junho/2017).

[11] Acredito que aprender várias línguas agrega muito mais cultura e conhecimento ao ser humano. Por conta disso, **tenho imensa vontade de fazer um intercâmbio futuramente** (Laura, narrativa, junho, 2017).

Percebemos que a motivação para aprender a língua inglesa está ligada não apenas à possibilidade de desenvolvimento pessoal por meio da interação com outras culturas, mas também à perspectiva de crescimento profissional e à pressão do curso de Turismo.

Já para outras aprendentes, como Juliana e Valéria, o fator externo mais evidente foi a pressão exercida pelos pais para que iniciassem seu estudo em língua inglesa desde pequenas, como os excertos abaixo evidenciam.

[12] Atualmente a maioria dos pais colocam seus filhos para aprender uma segunda língua já que é algo necessário para o mercado de trabalho, não sei se esse foi o motivo para eu ter começado a aprender inglês, mas **sei que com o decorrer do tempo eu fui gostando e esse foi o motivo para eu continuar** (Juliana, narrativa, junho/2017).

[13] **Começar o curso de uma língua estrangeira, não foi uma ideia minha, mas sim da minha mãe. Confesso que no início eu nem gostava da língua, mas no decorrer do curso, conheci gente nova, fiz amigos que vou levar pra vida toda, tive professores que se tornaram bons amigos e cultivaram em mim o amor pelo inglês.** Cada “teacher” com seu método e dinâmica me fizeram ver o quão maravilhosa é essa língua (Valéria, narrativa, junho/2017).

Ambos os excertos anteriores mostram como o estabelecimento dos objetivos, a formação da intenção e a implementação da ação, isto é, as subfases pré-acionais, foram realizadas por outras pessoas que não as aprendentes. No entanto, apesar de estudar inglês não ter sido uma escolha voluntária delas, seu interesse pela língua gerou motivação intrínseca suficiente para continuarem a se dedicarem a aprendê-la, conforme a seguinte passagem reforça.

[14] Foram vários os motivos que me levaram a continuar estudando outra língua e, basicamente, são os mesmo que ainda regem a minha vontade de acrescentar mais algumas a minha vida. **O apoio que sempre tive da minha família, a vontade de “turbinar” meu curriculum e a satisfação em saber que posso me comunicar que uma pessoa que não fale a minha língua materna,** foram os mais importantes dele (Valéria, narrativa, junho/2017).

Para as aprendentes Ádria, Amanda, Alana, Marcela e Sophia, o ingresso no curso de Turismo agregou um fator às motivações extrínsecas, qual seja, a exigência de dominar um outro idioma, em especial o inglês, percebida por elas no decorrer dos dois primeiros semestres de faculdade, conforme exemplifica fala de Ádria, anteriormente citada no excerto [10], e na fala de Sophia – na última fase da pesquisa.

[15] eu parei pra pensar e falei “não, eu tenho que me dedicar, se eu quero ser uma profissional excelente e que consiga trabalhar no ramo que eu espero trabalhar com o Turismo, eu preciso saber o inglês. Não tem que ser um diferencial, tem que ser o essencial saber o inglês (Sophia, entrevista, janeiro/2018).

Em vários momentos, as falas das participantes deste estudo evidenciam como o sistema motivacional aglomera fatores motivacionais de ambas as naturezas. Em outras palavras, a motivação na aprendizagem de línguas adicionais pode surgir de forma intrínseca e extrínseca ao aprendiz. Nesse sentido, revisitar, sob a ótica do paradigma da complexidade, a noção de *continuum* de Deci e Ryan (2000) ao falarem da motivação se torna interessante para entender esse fenômeno. É possível ver nessa noção a visão de que a motivação pode se modificar e acomodar ao mesmo tempo comportamentos intrínsecos e extrinsecamente motivados.

A partir dessa reflexão, percebemos como forças motivacionais de diferentes naturezas agem com maior ou menor intensidade sobre o sistema motivacional das aprendentes em diferentes escalas de tempo. O sistema motivacional de Juliana e Valéria, por exemplo, inicialmente parece ter sido fortemente influenciado por pressões externas (vontade dos pais). Em outro momento de sua trajetória, fatores intrínsecos tiveram um papel de destaque na manutenção da motivação, como começar a gostar do idioma, o próprio engajamento no processo de aprendizagem e a satisfação em conseguir se comunicar em inglês.

Ademais, tão importante quanto reconhecer o tipo de motivação existente é entender as relações desses impulsos de naturezas distintas dentro do sistema motivacional, por exemplo, na forma de visões que o aprendiz elabora de si mesmo como falante da língua, conforme veremos mais adiante neste trabalho (seção 4.4).

Na seção, a seguir, analisaremos trechos das narrativas e dos questionários os quais mostram a influência da cultura da língua adicional como uma intensa força motivacional externa no desenvolvimento do interesse pela língua estudada.

4.2.2 Influência da Cultura da Língua Adicional

Outro fator motivacional relevante para entendermos as motivações iniciais das participantes desta pesquisa foi a influência do contato com alguma forma de manifestação de cultura da língua adicional. Esse fator se mostrou pertinente para esta fase da pesquisa, uma vez que emergiu nas narrativas de seis das dez participantes.

A fala de Ádria ilustra bem como o conhecimento sobre parte da cultura dos falantes de língua espanhola foi um fator importante para provocar seu interesse em aprendê-la para além das aulas da escola.

[16] [...] no 2º ano foi quando eu me apaixonei por uma língua estrangeira, o espanhol, o meu professor Mauro passou muitos textos em espanhol para interpretar e eu tive que apresentar um seminário falando sobre a

república Dominicana, sua cultura, gastronomia e história da bandeira, no 3º ano eu fiz um trabalho contando a história do México e gostei muito porque eu amo esse país, desde o dia que conheci o espanhol assisto novelas e ouço músicas em espanhol de preferência mexicanas (Ádria, narrativa, junho/2017).

Nesta pesquisa, a influência da cultura da língua adicional na motivação das participantes está relacionada a duas manifestações culturais vistas como um dos fatores que as impulsionaram para começar a aprender a língua inglesa ou como uma forma de praticá-la: músicas e séries/novelas/filmes.

Estudos anteriores sobre a motivação em contexto de pesquisa semelhante ao desta pesquisa, como o de Diniz (2011), já haviam apontado a influência da cultura adicional como um forte fator motivacional. Em seu estudo sobre os fatores que provocam flutuações na motivação de graduandos de Letras Língua Inglesa enquanto aprendentes dessa língua, o interesse por músicas em inglês foi citado por cinco de oito participantes como algo significativo para sair da fase pré-acional, segundo o modelo de Dörnyei e Ottó (1998), e iniciar o curso de aprendizagem de inglês. Da mesma forma, esse fator continuou influenciando positivamente a motivação desses aprendentes ao longo da fase acional, isto é, no decorrer da sua aprendizagem.

Nesta pesquisa, o interesse por músicas em inglês foi mencionado por Ádria, Clara e Melissa como um dos fatores principais que impulsionou sua vontade de aprender inglês. A fala de Clara, no excerto a seguir, elucida o fascínio e o despertar de seu interesse pelo inglês, o que relaciona à prática familiar de ouvir canções em língua inglesa.

[17] My first contact with the English language occurred through the custom of listening to music with my family. We used to stay together and listen to bands like Pink Floyd and Dire Straits. That different way of speaking aroused my curiosity and the desire to learning the language⁴⁷ (Clara, narrativa, junho/2017).

De igual modo, para Melissa a relação com a música aparece como um fator que incita sua motivação, como fica evidente no excerto a seguir, em que fala de momentos distintos em que a música esteve presente em sua aprendizagem.

⁴⁷ Meu primeiro contato com o inglês se deu pelo costume de ouvir músicas com a minha família. A gente costumava se reunir para ouvir bandas como Pink Floyd e Dire Straits. Aquele jeito diferente de falar despertou minha curiosidade e a vontade de aprender essa língua.

[18] Durante o ensino fundamental fui apresentada ao famoso “verbo TO BE”; não o desmerecendo, mas só ele para aprender inglês não era o bastante né. **O que mais gostava era quando a professora trazia músicas como forma de treino. Toda turma se engajava e ninguém ficava sem cantar kk.** Fizemos só uma apresentação na festa de natal cantando uma música do Michael Jackson. Foi em 2009, eu estava muito empolgada, ensaiei por dias. Pra falar a verdade, **boa parte do meu inglês na infância foi aperfeiçoado pelas músicas do High School Musical; era/sou fã até hoje e sabia TODAS as músicas.** Eu e a minha bff nos reuníamos nos fins de semana e fazíamos a festa cantando todas as letras sem nenhum erro... bons tempos. [...] Chegando ao ensino médio, o inglês foi substituído por espanhol. [O professor] Trazia músicas também – acredito ser um método excelente como forma de aprendizagem (Melissa, narrativa, junho/2017).

Além da música, outro fator motivacional ligado à cultura de língua inglesa foram as séries de televisão/novelas, mencionadas por Ádria, Laura e Sophia. A seguir, retomamos o trecho [7] (seção 4.2.1) da fala de Sophia sobre como sua motivação para aprender inglês está ligada ao seu gosto pelas séries de televisão.

[7] **O meu interesse no inglês surgiu quando passei a acompanhar séries estrangeiras no idioma original**, com isso aprendi o básico da conversação, mas por nunca ter feito nenhum curso de idiomas, os conhecimentos adquiridos foram o listening e um pouco de speaking (Sophia, narrativa, junho/2017).

Além disso, percebemos nas falas das aprendentes o aspecto relacional entre motivação e identidades. Como os relatos das aprendentes evidenciam, o contato com a cultura da língua adicional levou à emergência de novas identidades sociais para além da de aprendente, tais como, ser fã de música em espanhol/inglês, ser fã de uma banda em particular, gostar de séries legendadas, alguém que assiste novelas em espanhol, especialmente mexicanas. Todas essas identidades são carregadas pelas aprendentes para contextos sociais diversos, entre eles novos contextos de aprendizagem. No caso de Ádria, por exemplo, vemos suas identidades sociais relacionadas ao sistema de aprendizagem de espanhol transitar também pelo sistema de aprendizagem de inglês. Como sua professora ao longo da disciplina de Inglês I, a pesquisadora notou que a identificação da aprendente com a cultura da língua espanhola, em especial por meio das novelas, foi uma constante. Uma das atividades realizadas nas primeiras aulas consistiu na formação de clubes como nas universidades norte-americanas e o grupo da Ádria criou a *Mexican Soap-opera International Association*^{48 49}. Ushioda (2011) ressalta a

⁴⁸ Associação Internacional de Novela Mexicana.

⁴⁹ A atividade intitulada Clubs and Societies teve como objetivo levar os alunos a utilizar o vocabulário relacionado a *greetings* e o conteúdo de *personal information* para iniciar uma conversa informal e serem capazes de preencher

importância dessas identidades transportáveis para a motivação. Segundo a autora, elas estão relacionadas ao nível de envolvimento e engajamento pessoal, ao esforço e ao interesse que podem ser gerados, quando o ambiente de aprendizagem permite aos aprendentes utilizarem a língua adicional para falar como eles mesmos.

Na seção seguinte, analisamos como novas condições iniciais favoráveis parecem influenciar positivamente o sistema motivacional das aprendentes participantes desta pesquisa em relação à língua inglesa.

4.2.3 Novas Condições Iniciais Favoráveis

A terceira subcategoria emergente nas narrativas diz respeito a um impulso para novos comportamentos do sistema diante de novas condições iniciais em sua trajetória. De acordo com Borges e Magno e Silva (2016), as condições iniciais estão relacionadas ao chamado efeito borboleta, isto é, pequenas perturbações podem gerar mudanças significativas no sistema como um todo. O ingresso no curso de bacharelado em Turismo se mostra como uma variável importante dessas novas condições iniciais favoráveis expressas nas narrativas e questionários abertos. Isso pode ser observado na narrativa da Marcela, como mostra o trecho abaixo.

[19] Hoje em dia tenho mais interesse mesmo é em aprender o inglês, não só aprender, mas falar fluentemente (um sonho), pois acho muito importante para a vida de qualquer pessoa, principalmente agora por estudar Turismo e acredito que a disciplina de inglês e a professora estão me ajudando muito nesse processo para que aja uma aprendizagem positiva para meu conhecimento e vida profissional (Marcela, narrativa, junho/2017).

Percebemos na narrativa de Marcela que mudanças ocorridas, a partir de seu ingresso na universidade, geraram perturbações (novas condições iniciais) no sistema motivacional que está diretamente ligado ao sistema de aprendizagem de inglês. Assim, como esclarece Verspoor (2015), uma pequena alteração em um subsistema em uma escala de tempo pode levar a grandes diferenças em estados atratores futuros do sistema.

Na fala de Alana fica latente a pressão que o fato de estar no curso de Turismo provocou na aprendente. A modificação no seu ‘eu atual’ e o surgimento de uma nova identidade, a de estudante do bacharelado em Turismo, despertou em Alana, além de sua motivação intrínseca

um formulário de associação (ver mais em CARVALHO, 2018, no prelo). Divididos em grupos, os alunos deveriam criar um *club* ou *society*, seu cartaz e o formulário de associação, com perguntas referentes à temática do seu grupo. Ao final da aula, houve a socialização dos clubes e sociedades na forma de um festival em sala.

(seção 4.2.1), motivação extrínseca para aprender o inglês, como ela expressa no trecho abaixo anteriormente mencionado (seção 4.1).

[2] desde o momento que me tornei discente de turismo, sinto o dever de aprender [inglês] e recuperar o tempo perdido e sei que ainda é possível (Alana, narrativa, junho/2017).

Aprender o inglês parece estar agora relacionado ao seu ‘eu que devo ser’, ou seja, ao eu que diz respeito aos atributos que o aprendente acredita que deva ter, visando atender a expectativas externas, como a pressão social, dos pares e de outros elementos envolvidos na atividade realizada (DÖRNYEI, 2009b): para Alana, o curso de Turismo.

No caso de Melissa, o sistema de aprendizagem de inglês da aprendente se move da bacia atratora na qual se encontrava com fortes atratores como “estudo do espanhol desde o ensino médio”, “estudar para o vestibular” e “as matérias de ‘peso maior’ ”. No entanto, novas condições iniciais favoráveis surgem: o curso de Turismo, a identidade de acadêmica e a disciplina de inglês, como mostram os excertos a seguir.

[20] Chegando ao ensino médio, **o inglês foi substituído por espanhol.** [...] Em 2016 a língua estrangeira não foi uma das minhas prioridades, devido a minha reprovação, meio que **fui obrigada à dar mais importância às matérias com um “peso maior” no vestibular.** Mas agora ela está presente em minha vida novamente enquanto acadêmica e não quero desperdiçar as oportunidades de aprender muito mais (Melissa, narrativa, junho/2017).

Essas perturbações parecem ter injetado energia suficiente no sistema motivacional de Melissa, impulsionando o sistema de aprendizagem de inglês a uma mudança de fase em sua trajetória, conforme mostra o excerto [18].

[21] As aulas [do curso de Turismo] começaram a duas semanas, sendo elas de extrema importância para mim. Voltando ao foco principal desse texto, **posso dizer que fique very happy quando soube que teríamos inglês como uma das disciplinas do curso.** Sempre tive muito apreço pela língua inglesa, embora infelizmente nunca pude ter o suporte necessário para aperfeiçoá-la (Melissa, narrativa, junho/2017).

No trecho a seguir, Melissa descreve um novo comportamento positivo emergente da fase em que seu sistema está agora.

[22] Até **comecei à assistir as séries legendadas** – é um começo (Melissa, narrativa, junho/2017).

Novas condições iniciais favoráveis em outros sistemas e subsistemas inter-relacionados, como o sistema motivacional e o sistema aprendizagem de inglês, por exemplo, podem levar à emergência de mudanças significativas. Tais perturbações no sistema motivacional podem ocorrer por influência de agentes motivacionais, como veremos na seção a seguir.

4.3 AGENTES MOTIVACIONAIS

Ao entender a motivação como um sistema, os estudos da fase sociodinâmica ressaltam a importância da dimensão social desse construto, buscando uma visão mais holística e dinâmica para investigá-lo e compreendê-lo. As experiências de aprendizagem são um dos pilares da teoria do Sistema Motivacional Autoidentitário (DÖRNYEI, 2009a). Nessas experiências estão envolvidos diversos elementos e sujeitos que podem ter um papel mais ou menos influenciador na motivação para iniciar ou continuar a aprendizagem de uma língua adicional. Segundo Dörnyei e Ushioda (2011), entre as diversas influências sociais sobre a motivação na aprendizagem de línguas adicionais estão os professores, os familiares, os colegas de sala e a escola.

Buscando responder à primeira pergunta de pesquisa referente a quais agentes motivacionais se fazem presentes com maior frequência no processo de aprendizagem de uma língua adicional, debruçamo-nos sobre as narrativas de aprendizagem e questionários abertos atentando para a menção desses agentes. O quadro 5 foi elaborado com o intuito de melhor apresentar os resultados gerados. Trata-se, portanto, de um panorama inicial dos agentes motivacionais.

Quadro 5 – Agentes motivacionais

CATEGORIAS	PARTICIPANTES INICIANTES					PARTICIPANTES INICIADAS				
	<i>Ádria</i>	<i>Alana</i>	<i>Amanda</i>	<i>Marcela</i>	<i>Melissa</i>	<i>Clara</i>	<i>Juliana</i>	<i>Laura</i>	<i>Sophia</i>	<i>Valéria</i>
Professores										
Família										
Amigos										
Colegas de classe										

Fonte: Produção da autora

Como o quadro 5 apresenta, foram encontrados quatro grupos de agentes motivacionais, quais sejam, os professores (seção 4.3.1), a família (seção 4.3.2), amigos (seção 4.3.3) e colegas

de classe (seção 4.3.4). O primeiro grupo se mostrou o mais frequente nas trajetórias de aprendizagem das participantes da pesquisa, conforme veremos na próxima seção.

4.3.1 Professores

O professor⁵⁰ de línguas tem um papel fundamental na aprendizagem de uma língua adicional no ambiente formal de aprendizagem, como a sala de aula. Entre as participantes desta pesquisa, destacou-se a grande influência deste agente motivacional no sistema motivacional das aprendentes. Com exceção de Laura, as demais participantes relataram episódios nos quais interpretaram o papel de seus professores como fundamental para iniciar, continuar ou interromper o processo de aprendizagem de uma outra língua.

O professor se mostrou um agente com grande potencial motivacional para esse grupo de aprendentes, influenciando positivamente, ao injetar energia no sistema motivacional, ou negativamente, ao provocar entropia no sistema (perda de energia). A seguir, discutiremos o papel do professor diante das atitudes dos professores com os alunos, a escolha e o gerenciamento de técnicas de ensino e a criação de um ambiente de aprendizagem atrativo, mediante propostas de atividades que engajem os aprendentes.

Ao narrar suas trajetórias de aprendizagem, algumas das aprendentes relataram que certas atitudes de seus professores de línguas inibiram sua aprendizagem. As experiências com os professores que tiveram ao longo do ensino fundamental e médio foram interpretadas como um fator decisivo para seu desestímulo em aprender a língua inglesa para além daquilo ensinado na escola básica. Os efeitos dessas atitudes sobre a motivação ficam claros nos trechos a seguir.

[23] Infelizmente, **nunca tive boa experiência com meus professores de inglês** do ensino fundamental e médio, **uns apáticos demais outros assustadores demais e isso acabou me desestimulando** de ir atrás de aprender inglês em cursos específicos (Alana, narrativa, junho, 2017).

[24] Não tem uma pessoa específica que marcou minha aprendizagem, mas **talvez meus professores tenham feito um grande papel nisso tudo, pois eles eram mais que professores pra mim** (Juliana, narrativa, junho, 2017).

⁵⁰ Para um estudo mais aprofundado sobre a influência do professor de língua sobre o processo motivacional, ver Sá e Matos (2011).

Por outro lado, as atitudes positivas dos professores podem despertar o interesse pela língua, podendo gerar motivação intrínseca, como aconteceu com a Valéria, conforme o trecho retomado abaixo.

[13] Começar o curso de uma língua estrangeira, não foi uma ideia minha, mas sim da minha mãe. Confesso que no início eu nem gostava da língua, mas no decorrer do curso, conheci gente nova, fiz amigos que vou levar pra vida toda, **tive professores que se tornaram bons amigos e cultivaram em mim o amor pelo inglês. Cada “teacher” com seu método e dinâmica me fizeram ver o quão maravilhosa é essa língua** (Valéria, narrativa, junho/2017).

Assim como as atitudes dos professores, a escolha e gerenciamento de técnicas de ensino e aprendizagem também são apontadas nas narrativas como fatores que podem modificar positiva ou negativamente o interesse em aprender a língua inglesa. Valéria, por exemplo, destaca como experiência negativa de aprendizagem uma técnica utilizada por um de seus professores do curso de inglês.

[25] Por um semestre inteiro **um dos meus professores usou uma dinâmica de repetição de frases**, onde, ele falava e a turma inteira tinha que repetir varias vezes. **Tornando as aulas chatas e cansativas** (Valéria, questionário aberto, junho/2017).

Já a proposta de atividades engajadoras, como momentos de contato com a cultura da língua adicional ou uso de música em sala de aula são citados por algumas aprendentes como uma abordagem de atraente. Além disso, essas atividades fazem parte das experiências positivas que tiveram com o inglês, como ilustram os trechos abaixo.

[26] O que mais gostava era quando a professora trazia músicas como forma de treino. Toda turma se engajava e ninguém ficava sem cantar **kk**. Fizemos só uma apresentação na festa de natal cantando uma música do Michael Jackson. Foi em 2009, eu estava muito empolgada, ensaiei por dias (Melissa, narrativa, junho/2017).

[27] O meu professor Mauro⁵¹ passou muitos textos em espanhol para interpretar e eu tive que apresentar um seminário falando sobre a república Dominicana, sua cultura, gastronomia e história da bandeira, no 3º ano eu fiz um trabalho contando a história do México e gostei muito porque eu amo esse país (Ádria, narrativa, junho/2017).

⁵¹ Os nomes mencionados pelas participantes da pesquisa foram substituídos por nomes fictícios.

Os relatos aqui destacados nos levam a corroborar a afirmação de Dörnyei e Ushioda (2011) sobre a relação complexa e multidimensional que envolve professores e alunos. Entre os vários aspectos imbricados estão o conhecimento do professor sobre o objeto de ensino, suas habilidades para ensinar e para lidar com a turma, bem como aspectos sociais relacionados à sua personalidade, atitudes e entusiasmo.

Com relação aos professores, os relatos de duas aprendentes chamaram nossa atenção: o caso de Ádria e o de Laura. A primeira atribui ao professor de língua um papel determinante quanto à sua motivação para aprender a língua inglesa. Enquanto a segunda nada mencionou sobre o papel de seus professores em sua aprendizagem.

Nos trechos a seguir, percebemos a interconectividade entre o sistema de crenças de Ádria e seu sistema motivacional. A aprendente atribui sua motivação para aprender a língua inglesa a um fator externo e incontrolável: o professor de línguas.

[28] O inglês é uma língua interessante para aprender **só preciso de um professor que me faça amar o inglês** como amo o espanhol (Ádria, narrativa, junho/2017).

[29] Atualmente a minha professora de inglês da faculdade de turismo, por que ela é **a primeira professora que está fazendo eu começar a gostar de língua inglesa** (Ádria, questionário aberto, Junho/2017).

Ao delegar tamanha responsabilidade ao professor, Ádria nega sua agência em controlar sua própria motivação. De acordo com Ushioda (2014), os aprendentes que não assumem o papel de agente de sua motivação correm o risco de estabelecer padrões de comportamento negativos e viciosos. Esses padrões levam, por exemplo, a persistir na dependência do professor – como no caso de Ádria, a evitar determinadas tarefas e a ter uma atitude negativa diante de problemas e desafios no processo de aprendizagem.

Por outro lado, percebe-se que a atual professora de inglês se mostra um agente perturbador do sistema motivacional de Ádria, sendo capaz de tirar o sistema aprendizagem de inglês da bacia atratora na qual estava – desmotivação – e impulsioná-lo para outro estado atrator mais favorável à aprendizagem dessa língua. Os sistemas adaptativos complexos trocam energia e são considerados iterativos (VERSPOOR, 2015). Assim, quando um sistema se encontra em uma bacia atratora profunda, como o sistema motivacional de aprendizagem do inglês de Ádria, é necessária uma grande quantidade de energia para movê-lo para outro atrator, o que parece ter acontecido no sistema motivacional da aprendente quando passou a se inter-relacionar com o sistema professora e, possivelmente, outros sistemas.

Já no caso de Laura, os professores parecem não ter influência significativa na motivação da aprendente. A hipótese levantada baseada em sua narrativa e no questionário aberto é a de que a aprendente já se vê como uma falante independente, cujos comportamentos indicam uma autonomia muito forte na aprendizagem da língua inglesa, sempre lançando mão de diversas estratégias para aprender e praticar o idioma, tais como

[30] imprimir letras de músicas em inglês para traduzi-las. [...] Gosto muito de filmes, séries e músicas em outras línguas, além de ler textos na língua inglesa e de tentar entendê-los. [...] Foi assim que eu consegui montar minha base de inglês atual (Laura, narrativa, junho/2017).

Além disso, diz nunca ter tido uma experiência negativa de aprendizagem. Quando perguntada sobre as pessoas importantes nesse processo, a aprendente mencionou apenas os pais, sob a explicação de que são eles quem sempre a incentivam.

Nesta seção, vimos como o professor de língua adicional exerce influência positiva ou negativa na motivação dos aprendentes, podendo gerar perturbações possíveis de alterar a trajetória do sistema motivacional de forma favorável à aprendizagem ou não. Na próxima seção, será discutido um pouco mais sobre outro grupo de agentes motivacionais, a família.

4.3.2 Família

O apoio e incentivo da família ao longo da aprendizagem de línguas também se mostrou um grupo de agentes motivacionais pertinente para este estudo. Cinco das dez participantes mencionaram algum membro da família como alguém importante que exerce influência positiva no seu processo de aprendizagem. Em alguns casos, a família, concretizada, muitas vezes, pela figura dos pais, atua sobre a motivação extrínseca das aprendentes. Em outras ocasiões, a família está presente no processo de aprendizagem como um agente que incentiva o início dessa aprendizagem e ajuda na manutenção da motivação.

Para Valéria e Juliana, a decisão de começar a fazer um curso de inglês partiu dos pais quando ainda eram crianças. No entanto, o contínuo apoio e incentivo da família foi um dos motivos para continuar estudando a língua inglesa, como os trechos a seguir ilustram.

[31] Foram vários os motivos que me levaram a continuar estudando outra língua. [...] **O apoio que sempre tive da minha família**, a vontade de “turbinar” meu curriculum e a satisfação em saber que posso me comunicar que uma pessoa que não fale a minha língua materna, foram os mais importantes dele. [...] Sempre morei na região metropolitana de Belém,

Marituba, [...] nunca foi um lugar que me deu oportunidades de ter contato com a língua e até mesmo praticar o que eu aprendia nas aulas. Nesse ponto, entra mais uma vez a **minha mãe, pessoa extremamente importante pra mim durante o período que eu estava estudando o inglês**. Sempre do meu lado, me apoiando, incentivando a não desistir e me fazendo ver os benefícios futuros que todos os sacrifícios me proporcionariam (Valéria, narrativa, junho/2017).

De forma semelhante, os pais de Ádria se mostram agentes motivacionais muito presentes. A identidade de aprendente de línguas parece surgir em função da identidade de estudante do curso de Turismo e se mostra agora também influenciada pelos pais, os quais atuam como uma força motivacional externa ao lado da figura do professor, como no trecho a seguir.

[32] Tive experiências boas e ruins com a língua estrangeira mais não vou desistir e vou aprender a falar fluente em inglês e espanhol, estudo turismo em Belém e **meus pais moram em Castanhal, mais eu faço tudo por eles e espero que eles sintam orgulho de mim** (Ádria, narrativa, junho/2017).

A família de Clara teve igualmente um papel fundamental em sua motivação para aprender o inglês. Foi por meio do convívio familiar que Clara afirma ter tido contato com inglês pela primeira vez e se interessado pela língua, pois sua família costumava se reunir para ouvir músicas de bandas que cantavam em inglês, conforme nos mostra o excerto abaixo.

[33] When I'm not attending classes I try to study by myself, reminding what I learnt on the classes, **having conversations with my sister**, using my books, sites and musics. I'll make all that I can to complete my course and learn new languages⁵² (Clara, narrativa, junho, 2017).

Além dos pais, outros membros da família são mencionados como agentes que influenciaram o sistema motivacional das aprendentes, como o tio de Valéria, o qual a incentivou a não desistir da língua inglesa e a irmã de Clara com quem a aprendente praticava o inglês em casa quando não pôde continuar o curso de línguas. Além dos professores e da família, duas das participantes da pesquisa apontam os amigos como pessoas importantes em sua aprendizagem, como veremos adiante.

⁵² Quando não estou fazendo aulas, eu tento estudar por conta própria, lembrando o que aprendi nas aulas, conversando com minha irmã, usando livros, sites e músicas. Vou fazer tudo o que eu puder para terminar meu curso e aprender novas línguas

4.3.3 Amigos

Outro grupo de agentes motivacionais que chamou nossa atenção foi o dos amigos. Embora não seja uma categoria muito presente, optamos por não descartar dada sua relevância para esta pesquisa.

No excerto retomado a seguir, Melissa conta que no ensino fundamental uma das principais fontes de contato com a língua inglesa foram as músicas de uma banda juvenil que costumava cantar junto com a melhor amiga.

[1] Pra falar a verdade, boa parte do meu inglês na infância foi aperfeiçoado pelas músicas do High School Musical; era/sou fã até hoje e sabia TODAS as músicas. **Eu e a minha bff nos reuníamos nos fins de semana e fazíamos a festa cantando todas as letras sem nenhum erro...** bons tempos (Melissa, narrativa, junho/2017).

Os amigos parecem ser agentes motivacionais muito presentes na aprendizagem de línguas adicionais de Sophia, tendo sido a única categoria encontrada em sua narrativa de aprendizagem. Em algumas passagens, a aprendente menciona amigos que de alguma forma a ajudaram a estudar, por exemplo, o inglês, como podemos no trecho [29].

[34] **Um amigo me indicou o My English Online e resolvi fazer um cadastro no site.** Fiz o teste de nivelamento e fui automaticamente para o nível intermediário. Comecei a estudar por lá, mas no momento estou com o curso parado (Sophia, narrativa, junho/2017).

Dörnyei e Ushioda (2011) apontam para a ligação existente entre o convívio com os pares e a formação do autoconceito, principalmente, entre os adolescentes. Nos excertos apresentados nesta seção vimos, como o sistema amigos está associado ao sistema motivacional. Outro grupo de agentes motivacionais encontrado nas narrativas e questionários abertos foi o grupo colegas de classe, sobre o qual falaremos na próxima seção.

4.3.4 Colegas de classe

Quando perguntadas sobre o papel dos colegas de sala, apenas Melissa aponta a influência positiva desses agentes em seu processo de aprendizagem. No entanto, as respostas de Amanda a outras perguntas do questionário aberto revelam uma influência negativa de como a aprendente interpreta o contato com os colegas. Embora esta categoria de análise tenha sido

pouco emergente na primeira fase, no decorrer da pesquisa, em especial na fase final, se mostrou importante para entendermos as mudanças ocorridas no sistema motivacional de algumas aprendentes (seção 4.5).

Ao ser perguntada sobre quem é importante em seu processo de aprendizagem de inglês, Melissa menciona os colegas de classe, conforme o seguinte trecho.

[35] A interação com meus colegas que já tem um pouco mais de domínio no inglês e me ajudam quando tenho dúvidas. [...] É uma troca de conhecimentos muito legal. **Os que sabem um pouco mais ajudam os que ainda têm dificuldades e assim aprendemos juntos** (Melissa, questionário aberto, junho/2017).

Ao contrário de Melissa, Amanda tem uma atitude diferente em relação aos colegas de turma. Em vários momentos, a aprendente percebe de forma negativa o contato com os colegas de turma. Essa visão é atribuída, entre outros fatores, ao fato de achar que não consegue se comunicar da mesma forma que eles; à sensação de frustração que diz sentir em algumas aulas por não entender as explicações; e à falta de prática do inglês, como a passagem a seguir elucidada quando explica como se sente ao interagir com os colegas.

[36] Horrível, principalmente quando eles falam e eu não entendo (Amanda, questionário aberto, junho/2017).

Sobre o papel da interação entre pares na motivação, Dörnyei e Ushioda (2011) apontam que a interação com os pares pode ser negativa à medida que comparações entre o aprendente e os colegas de classe, por exemplo, com frequência, levam-no ao desenvolvimento de sentimentos negativos em relação à sua autoconsciência sobre as performances apresentadas diante dos colegas. No entanto, outros estudos mostram que os pares podem agir de modo a aumentar a motivação uns dos outros (como em HENRY, 2015b), como no caso de salas de aula onde ocorre aprendizagem colaborativa, como parece ser a percepção de Melissa sobre o ambiente de aprendizagem no qual se encontra. Percebemos que a interação com os colegas de sala valorizada pela aprendente se mostra uma influência positiva sobre sua motivação.

4.4 SISTEMA MOTIVACIONAL AUTOIDENTITÁRIO

Como visto anteriormente neste trabalho (seções 2.2.1.2 e 2.2.2.3), a motivação pode ser entendida a partir de uma perspectiva sistêmica. A teoria do Sistema Motivacional

Autoidentitário, de Dörnyei (2009a), compreende três elementos, Eu ideal, Eu que devo ser e Experiências de aprendizagem. É importante ressaltar que isso não quer dizer que exista uma ordem para uma análise feita a partir deste modelo teórico, pois os elementos do sistema são vistos como auto e interinfluenciáveis.

Nas seções anteriores, buscamos entender o sistema de aprendizagem dos aprendentes e identificar os principais agentes motivacionais nele presentes. Na presente seção, procuramos compreender, especificamente, as condições iniciais do sistema motivacional autoidentitário, ou seja, como se configurava no momento quando começamos a investigá-lo. Isso nos auxiliará para que, *a posteriori*, possamos perceber de que maneira a emergência dos eus possíveis das aprendentes sofreu influência do contato com tais agentes.

Nas seções que seguem, apresentamos e discutimos os dados gerados, principalmente, a partir dos questionários abertos, porém aqueles obtidos por meio de outros instrumentos foram retomados sempre que pertinente, para a triangulação dos dados. Os resultados, analisados à luz da teoria mencionada anteriormente, foram divididos em duas categorias, Visões de Si (seção 4.4.1) e Experiências de Aprendizagem (seção 4.4.2).

4.4.1 Visões de Si

Ao confrontar os mapas dos subsistemas de cada uma das aprendentes com a releitura de suas narrativas, questionários abertos e fechados, foi possível perceber a visão que as aprendentes têm de si mesmas, o ‘eu atual’, bem como as projeções feitas de seu estado futuro, o ‘eu ideal’, ainda que pouco detalhadas, e daquilo que acreditam que devem se tornar, o ‘eu que devo ser’.

4.4.1.1 Eu atual

Nesta primeira subcategoria, procuramos entender a visão das aprendentes de si em relação à língua inglesa no momento atual. Começaremos analisando os questionários das aprendentes iniciantes, as quais apresentam uma visão mais negativa de si, seguindo com as iniciadas, as quais apresentam uma visão mais positiva, com exceção de duas delas, que têm uma visão parcialmente positiva.

Ao serem solicitadas que se descrevessem como aprendentes/falantes de inglês, as aprendentes iniciantes apresentaram tendência a ter uma percepção mais negativa de si mesmas, como as falas de Ádria, Amanda e Melissa ilustram.

[37] Sou uma pessoa que **não gosta muito de inglês**, mas **tenho vontade de aprender a falar inglês e a gostar desse idioma** (Ádria, questionário aberto, junho/2017).

[38] Muito **crua** ainda e **desinteressada**, mas estou me esforçando pra mudar isso (Amanda, questionário aberto, junho/2017).

[39] **Alguém que tem dificuldades** como qualquer outro que esteja iniciando uma nova língua, **mas feliz pelo fato de aprender algo novo-** mesmo sendo uma palavra – à cada aula (Melissa, questionário aberto, junho/2017).

Os excertos acima elucidam o que observamos na visão do ‘eu atual’ das aprendentes iniciantes, em geral. No entanto, levam-nos a problematizar as particularidades das participantes. Tomando como base os dados gerados sobre essas aprendentes, é possível dizer que a atitude de Ádria em relação ao inglês está relacionada às experiências negativas de aprendizagem que teve, as quais parecem ter contribuído para que sua relação com esse idioma se tornasse conflituosa. Na última fase da pesquisa, ao ser entrevistada, Ádria relatou que uma de suas primeiras experiências como aprendente de inglês em um curso livre foi traumatizante e que desde então não havia tido vontade de tentar aprendê-lo novamente. No caso de Amanda, sua visão parece estar relacionada a como enxerga não apenas a si, mas também aos colegas. Quando perguntada sobre como se sente ao falar inglês em sala Amanda disse se sentir desengonçada, o que associou ao fato de não ter prática se comparada ao demais colegas de turma. Já Melissa parece interpretar a característica de seu ‘eu atual’ como algo comum às pessoas que iniciam a aprendizagem de uma língua, não atribuindo somente a si as dificuldades que enfrenta. Ela tem uma atitude positiva e otimista em relação à sua aprendizagem.

Essa atitude otimista é encontrada nas falas das demais aprendentes, como as passagens anteriormente citadas, [37], [38] e [39], e os trechos a seguir evidenciam

[40] O que me faz querer continuar a aprender a língua inglesa e outros idiomas é **a esperança é confiança de que eu vou conseguir ser fluente em inglês** e outros idiomas que tenho interesse hoje, **tenho consciência que vou ter que estudar muito e me esforçar o máximo** pra conseguir (Amanda, narrativa, junho/2017).

[41] Mas agora ela [a língua estrangeira] está presente em minha vida novamente enquanto acadêmica e **não quero desperdiçar as oportunidades de aprender muito mais. Até comecei à assistir as séries legendadas** – é um começo (Melissa, narrativa, junho/2017).

Essa atitude otimista em relação à aprendizagem do idioma parece ser uma forma de proteger a motivação das aprendentes, diante da visão negativa que ainda têm de si mesmas

como aprendentes/falantes de inglês no momento atual. Essa reação das aprendentes não é atípica. Segundo Henry (2015a), as pessoas tendem a reagir de forma protetiva, assumindo atitudes que as aproximem do cenário desejado, ao menos momentaneamente. Essa estratégia ajuda a manter a autoestima do aprendente, bem como sua visão futura desejada.

Já as participantes do grupo dois apresentam uma visão mais positiva de si mesmas, com exceção de Juliana e Sophia. As aprendentes se descrevem como aprendentes esforçadas que procuram aprender de diversas formas e com o que estiver ao alcance. Quando perguntadas sobre como se sentem ao falar inglês, usaram palavras como “independente”, “confiante”, “extremamente feliz e realizada”. A fala de Clara, por exemplo, ilustra bem isso. Ela parece se ver como uma aprendente autônoma e motivada. Embora não diga isso explicitamente, tais características ficam evidentes ao descrever seus comportamentos como aprendente de inglês na passagem a seguir.

[42] Procuro aprender com tudo o que for possível e estiver ao meu alcance, uso sites, livros, filmes e séries legendadas e principalmente músicas (Clara, questionário aberto, junho/2017).

Enquanto isso, Juliana e Sophia apresentam uma visão parcialmente positiva. A primeira se vê como uma aprendente esforçada para se tornar fluente, porém ainda se sente nervosa e com vergonha ao falar. A segunda diz ser uma aprendente um pouco preguiçosa e ainda insegura, pois não pratica devido à vergonha, mas diz que se sente bem ao falar inglês. Apesar dessa visão não tão positiva como as demais aprendentes do grupo, ao serem solicitadas que contassem uma experiência positiva de aprendizagem, ambas relataram episódios nos quais haviam conseguido se comunicar em inglês com as pessoas em um país de língua inglesa.

Nesta seção, procuramos entender de qual forma as participantes deste estudo se veem em relação à língua inglesa. Cabe ressaltar que os dados apresentados não nos dão uma visão abrangente do ‘eu atual’ das participantes. No entanto, ao fornecerem indícios dessa visão de si, nos permitem entender melhor de que forma elas se percebem como aprendentes e falantes de inglês no momento atual.

Na seção a seguir, discorreremos sobre as projeções futuras feitas pelas aprendentes fazem de si mesmas.

4.4.1.2 Eu ideal

Segundo MacIntyre, MacKinnon e Clément (2009), todo indivíduo pensa sobre seu eu futuro e faz alguma projeção de si em um estado futuro nos diversos aspectos de sua vida. No sistema motivacional de aprendizagem de uma língua adicional, o ‘eu ideal’ é a projeção que o aprendente faz de um estado futuro desejado com relação à língua que está aprendendo. Na segunda seção do questionário aberto desta pesquisa, as aprendentes foram levadas a refletir sobre essa visão futura de si como aprendentes/falantes de inglês. Buscamos, com isso, entender se havia indícios da existência do ‘eu ideal’ das aprendentes em seu sistema motivacional, bem como seu nível de elaboração e vivacidade. Foi possível distinguir duas categorias de elaboração da visão futura de si: a) ‘eu ideal’ pouco elaborado, e b) ‘eu ideal’ mais vívido.

Ao nos voltarmos para as respostas das participantes, percebemos que embora haja indícios da projeção do ‘eu ideal’, essa visão parece ser incipiente, com exceção de Ádria e Amanda. As demais aprendentes iniciantes apresentaram um ‘eu ideal’ pouco elaborado, com aspirações muito gerais e pouco ou nenhum detalhamento da visão futura, conforme a fala de Marcela ilustra.

[43] falando fluentemente (Marcela, questionário aberto, junho/2017).

Assim como as participantes do grupo de aprendentes iniciantes, as participantes iniciadas não apresentam um ‘eu ideal’ bem detalhado e vívido, como a resposta de Valéria exemplifica. Ela diz que se imagina

[44] sempre fazendo com que a pessoa que esteja interagindo comigo me entenda (Laura, questionário aberto, junho/2017).

Embora os dois grupos de aprendentes apresentem um ‘eu ideal’ pouco elaborado e não muito vívido, já percebemos que estas últimas já projetam uma visão de si como falantes da língua, mostrando uma preocupação maior com a interação e a comunicação. Diferentemente, as aprendentes iniciantes, mesmo em uma visão futura, mostram estar preocupadas com o desenvolvimento de suas próprias habilidades linguísticas, sem o uso efetivo da língua em situações cotidianas. Isso parece ser reflexo da visão das aprendentes de seu ‘eu atual’.

Dörnyei (2009a) ressalta a importância de fortalecer e enriquecer a visão dos eus futuros. Segundo o autor, o nível de elaboração e vivacidade do ‘eu ideal’ é determinante para esse elemento do sistema poder realmente funcionar como uma força motivacional, impulsionando

o indivíduo a ações que diminuirão a discrepância entre seu ‘eu atual’ e o ‘eu ideal’. Nas falas de Ádria e Amanda, excertos [45], [46] e [47], percebemos como as visões das aprendentes revelam mais detalhes e vivacidade. Além disso, revelam mais claramente uma ligação sensorial, fortalecendo essa visão futura.

[45] Me imagino como **uma pessoa que se dedicou e conseguiu gostar do inglês e falar bem o idioma** (Ádria, questionário aberto, junho/2017).

[46] Desde adolescentes **me imaginava pronunciando o idioma** mais ainda não conseguir (Amanda, narrativa, junho/2017).

[47] Sendo **fluente na língua**, podendo até **cantar em inglês** (Amanda, questionário aberto, junho/2017).

Como os trechos anteriormente mencionados nos permitem observar, o ‘eu ideal’ de Ádria está ligado com o fato de ela desenvolver não apenas suas habilidades linguísticas na língua inglesa, mas primeiramente com o despertar de seu gosto pelo idioma, bem como com uma característica, a de ser uma aprendente dedicada. Percebemos, assim, que o ‘eu ideal’ da aprendente já apresenta um elo com seu sistema emocional, ou seja, há um investimento emocional e pessoal que a impulsiona a aprender inglês.

Semelhantemente, a visão de Amanda de seu estado futuro desejado parece apresentar um aspecto sensorial, quando diz se imaginar pronunciando e sendo capaz de cantar em inglês. Segundo Dörnyei e Ushioda (2011), o ‘eu ideal’ tem potencial motivacional também porque envolve sensações como ver, ouvir e sentir o ‘eu ideal’.

Essas aspirações, desejos e sonhos que formam o ‘eu ideal’ atuam juntamente com outro eu possível, o ‘eu que devo ser’, o qual se mostrou muito relevante principalmente para as aprendentes iniciantes, como veremos na seção a seguir e mais adiante na seção 4.5.

4.4.1.3 Eu que devo ser

O ‘eu que devo ser’ é um componente do sistema motivacional autoidentitário cuja ligação com os motivos extrínsecos e instrumentais é mais forte (DÖRNYEI, 2009a), ou seja, representa a visão dos outros (professor, colegas de turma, família, amigos,) sobre o indivíduo como falante da língua. As falas das participantes sobre o seu ‘eu que devo ser’ foram organizadas em duas categorias: as que não apresentaram uma visão desse *eu* e as que apresentaram uma visão relativamente clara.

Quando perguntadas sobre como as pessoas em sua volta acham que elas devem ser quando falam inglês, Marcela e Amanda (aprendentes iniciantes) responderam “não sei” ou “não tenho ideia”. É importante ressaltar que isso não indica a inexistência desse eu. Como será discutido mais adiante neste trabalho (seção 4.5.1.2), os dados obtidos por meio dos questionários fechados nos mostram que o ‘eu que devo ser’ se manifestou no ambiente da sala de aula, exercendo forte influência no comportamento das aprendentes iniciantes durante as atividades, em particular a respeito do papel da professora. Dessa forma, reiteramos a fala de Henry (2015a) sobre o ‘eu que devo ser’ agir, principalmente em contextos de aprendizagem mais imediatos, como a sala de aula. Destacamos ainda o caso de Laura, a qual diz não sofrer pressão por parte das pessoas ao seu redor. Isso pode indicar o papel minoritário deste elemento em seu sistema motivacional.

As outras seis participantes manifestaram uma visão relativamente clara sobre as expectativas e pressões das pessoas em seu contexto sobre a faltante que devem ser. Três delas são aprendentes iniciantes, Ádria, Alana e Melina. As demais são aprendentes iniciadas, Clara, Juliana, Sophia e Valéria. O ‘eu que devo ser’ dessas aprendentes está relacionado a, pelo menos, um dos eixos a seguir: pressão do curso de Turismo, expectativas da família e expectativas de serem capazes de se comunicar.

O ingresso no ensino superior, mais especificamente na faculdade de Turismo, levou à emergência do ‘eu que devo ser’ de Ádria e Alana, conforme o trecho [2], anteriormente mencionado (seção 4.1), evidencia.

[2] desde o momento que me tornei discente de turismo, sinto o dever de aprender [inglês] e recuperar o tempo perdido e sei que ainda é possível (Alana, narrativa, junho/2017).

As aprendentes parecem ter assumido como um dever aprender inglês, devido às exigências acadêmicas, bem como às futuras oportunidades de estágio e emprego na área de Turismo. Cabe ressaltar ainda a harmonia que parece haver entre seus eus possíveis: ‘eu ideal’ e ‘eu que devo ser’. Como este último está ligado às pressões, expectativas e aspirações extrínsecas ao aprendente, ele pode entrar em conflito com o ‘eu ideal’ idealizado pelo próprio aprendente (DÖRNYEI; USHIODA, 2011). No entanto, no caso de Ádria e de Alana, os dois *eus* são convergentes no processo de aprendizagem da língua, o que pode potencializar o efeito desses elementos no sistema motivacional das aprendentes.

Outra subcategoria diz respeito às expectativas da família mencionadas por Ádria e Sophia. Ambas descreveram seu ‘eu que devo ser’ em relação a como a família as enxergam.

Para a primeira, estar na universidade representa algo importante para os pais, pois é a primeira da família a ingressar no ensino superior. Além disso, relatou que o padrasto, quem considera como pai, sempre quis que ela fizesse um curso de inglês. Em outro momento da pesquisa, disse ainda estar disposta e fazer de tudo para dar orgulho aos pais. Semelhantemente, o ‘eu que devo ser’ de Sophia está relacionado à visão da família sobre a aprendente, como mostra o trecho a seguir.

[48] minha família pensa que por eu saber um pouco mais do que eles, sou uma **expert na língua**, que **posso dar aulas** (Sophia, questionário aberto, junho/2017).

Por fim, para a maior parte das aprendentes o ‘eu que devo ser’ representa as expectativas de serem capazes de se comunicar, porém não há como saber de onde exatamente vem essa visão. Elas generalizam utilizando a forma “as pessoas pensam/acham” e suas variações. O trecho abaixo é um exemplo de como essas expectativas são manifestas. Ao ser perguntada sobre como as pessoas acham que ela deve ser quando fala inglês, Juliana responde:

[49] que eu devo saber o mínimo para me comunicar (Juliana, questionário aberto, junho/2017).

Percebemos que o ‘eu que devo ser’ é uma construção coletiva de uma visão do aprendente como falante da língua. Está, portanto, relacionado às expectativas e aspirações de outrem em relação àquilo que o indivíduo pode/deve se tornar, ou seja, são as esperanças de pessoas importantes para indivíduo.

4.4.2 Experiências de Aprendizagem

As experiências de aprendizagem, como elemento do sistema motivacional autoidentitário, estão relacionadas aos motivos executivos⁵³, por sua vez, ligados ao ambiente de aprendizagem (DÖRNYEI, 2009a). Dado o contexto desta pesquisa, preocupamo-nos em

⁵³ Refere-se à execução das ações, ou seja, está ligado à operacionalização da motivação por meio da geração e implementação de subtarefas para tornar possível o gerenciamento das ações, bem como a avaliação dos estímulos que o ambiente de aprendizagem provém, de mecanismos de controle da ação e de estratégias auto-regulatórias (DÖRNYEI; USHIODA, 2011). Por isso, está estreitamente relacionada às características específicas dos diversos contextos de aprendizagem em que o aprendente está inserido.

investigar os motivos executivos relacionados à sala de aula de língua inglesa mais recorrentes nas narrativas e questionários abertos das participantes da pesquisa.

Dos aspectos mais relacionados às experiências de aprendizagem, reunimos aqueles mais relevantes no que diz respeito aos eus possíveis das aprendentes em duas categorias: o verbo *to be* (seção 4.4.2.1) e perceber-se capaz (seção 4.4.2.2).

4.4.2.1 O verbo “to be”

Uma das situações mais recorrentes nas narrativas e questionários abertos com relação às experiências de aprendizagem foi o ensino repetitivo do “verbo *to be*” como uma experiência negativa, a qual parece gerar entropia no sistema motivacional, como podemos perceber no relato de Ádria ao contar suas experiências com os professores de inglês da educação básica.

[50] Nunca gostei das aulas do professor Elias por que eram muito entediantes, **mas gostei das aulas da professora Carla por que com ela vi outros assuntos além do verbo to be** (Ádria, questionário aberto, junho/2017).

Fica evidente ainda a insuficiência do conteúdo ensinado nas aulas de inglês na escola pública. Conforme as aprendentes relatam, essa insuficiência não as aproximou da fluência desejada no inglês, característica de seu ‘eu ideal’ como falante de inglês. É possível observar isso nos excertos abaixo.

[51] Durante o ensino fundamental **fui apresentada ao famoso “verbo TO BE”; não o desmerecendo, mas só ele para aprender inglês não era o bastante** né (Melissa, questionário aberto, junho/2017).

[52] Bom, minha história com as línguas começou ainda no ensino fundamental primeiro com espanhol e depois o inglês, são disciplinas da grade curricular, **mas sabemos que essas aulas são somente o básico do básico como aprender as cores, números, saudações e o famoso verbo to be, o que não nos torna fluente nessas línguas de jeito nenhum**, ocorreu a mesma coisa no ensino médio (Marcela, questionário aberto, junho/2017).

Além da insuficiência do conteúdo ensinado na escola assinalada pelas participantes como insuficiente para a aprendizagem, a percepção das aprendentes sobre sua autoeficácia para aprender inglês têm impacto sobre as experiências de aprendizagem delas e, conseqüentemente, sobre sua motivação, como veremos a seguir.

4.4.2.2 Perceber-se capaz

O segundo aspecto que chamou atenção com relação às experiências de aprendizagem relatadas foi o fato de perceber que é capaz de entender e falar algo na língua alvo, destacado nos relatos de Marcela e de Amanda, e de se comunicar, como nas falas de Juliana, Laura e Sophia.

Quando solicitada que contasse uma experiência positiva de aprendizagem, Marcela mencionou, sem detalhes, o fato de ter sido capaz de falar em inglês na aula.

[53] quando consegui falar uma frase inteira em inglês (Marcela, questionário aberto, junho/2017).

Amanda igualmente relata como experiência positiva perceber ser capaz de entender, como evidencia o trecho a seguir.

[54] eu fiz um teste de nivelamento [no My English Online] e teve um texto deste teste que eu entendi tudo e eu fiquei feliz (Amanda, questionário aberto, junho/2017).

O contrário também é válido. Experiências negativas de aprendizagem podem surgir da percepção de incapacidade durante uma atividade, por exemplo. Quando perguntada sobre como se sente na sala de aula, Amanda diz ser frustrante, às vezes, o que a aprendente relaciona ao fato de não conseguir compreender bem as explicações. Vejamos o seguinte excerto.

[55] em algumas aulas eu compreendo bem as explicações e em outras eu me pergunto o que que eu estou fazendo aqui (frustrante) (Amanda, questionário aberto, junho/2017).

Muitas vezes, as experiências de aprendizagem podem ter um papel mais significativo na motivação inicial de alguns aprendentes do que a imagem do ‘eu ideal’. Perceber-se capaz pode ser um dos fatores para um indivíduo persistir na aprendizagem de uma língua, mesmo que a decisão de estudar tenha sido arbitrária, como uma disciplina da grade curricular de uma faculdade. Baseados em Dörnyei (2009a), podemos dizer que o engajamento no próprio processo de aprendizagem pode ser um fator de destaque na aprendizagem podendo influenciar a autoimagem do aprendente, na construção de sua identidade como falante dessa língua, e injetando energia no sistema motivacional.

Se buscarmos auxílio nas perspectivas teóricas da teoria dos sistemas adaptativos complexos para entender o impacto das experiências de aprendizagem na motivação dos aprendentes e na construção dos eus possíveis, ratificamos, a partir dos excertos acima, a abordagem sistêmica proposta por Dörnyei (2009a) para a análise dos fatores como conglomerados motivacionais. Fica evidente como elementos cognitivos, afetivos, motivacionais e contextuais interagem e operam integradamente moldando as experiências de aprendizagem.

4.5 VISÕES DE SI DAS APRENDENTES

Nesta seção, apresentamos a análise dos dados obtidos, principalmente, por meio dos questionários fechados. Primeiramente, buscamos entender como os agentes motivacionais no ambiente da sala de aula, em especial, atuam sobre a dinamicidade da motivação das aprendentes; em seguida, e discutimos o modo como tais agentes contribuem para moldar a visão das aprendentes sobre si mesmas.

4.5.1 Dinamicidade

O paradigma da complexidade reconhece a estabilidade dinâmica existente no processo motivacional. Ou seja, nada em um sistema adaptativo complexo, como a motivação, é fixo (LARSEN-FREEMAN, 2015). Embora o sistema motivacional de um aprendente possa apresentar momentos de estabilidade, ele continua a sofrer – grandes ou pequenas – alterações ao longo de toda a aprendizagem de uma língua, as quais podem ocorrer em escalas de tempo curtas ou longas e serem influenciadas por diferentes forças motivacionais. É o que se chama estabilidade dinâmica.

A seguir, discutimos as flutuações sofridas pelo sistema motivacional das aprendentes em escalas de tempo, o surgimento de estados atratores e as mudanças de fases dos eus possíveis ao longo de escalas de tempo curtas, e, por fim, as mudanças na visão do ‘eu ideal’.

4.5.1.1 Flutuações em Escalas de Tempo e Estados Atratores

A motivação se modifica substancialmente de uma aula para outra e, também dentro de uma mesma aula. Essa flutuação está ligada a uma série de fatores internos e externos aos

aprendentes entendidos por Dörnyei e Ushioda (2011) como conglomerados motivacionais, ou seja, a operação integrada de diferentes componentes (forças motivacionais) atuando como um todo.

Na terceira fase da pesquisa, por meio dos questionários fechados, em especial, observamos elementos do sistema cognitivo (ser capaz de realizar as atividades, tomar consciência de que precisa melhorar a competência em inglês, senso de autoeficácia) e do sistema emocional (sentir-se animado, sentir-se engajado pelo o envolvimento dos colegas ou pelas atitudes da professora) agindo na dinamicidade dos eus possíveis das aprendentes e, conseqüentemente, sobre o sistema motivacional em uma escala de tempo curta, como em uma aula.

Os gráficos elaborados a partir dos questionários fechados nos permitem notar níveis diferentes de oscilação na forma como os diversos elementos do sistema motivacional ligados aos eus possíveis são percebidos pelas aprendentes a cada aula.

Clara, Laura e Melissa pouco oscilam quanto aos aspectos relacionados ao ‘eu que devo ser’, à autoeficácia e ao ‘eu ideal’, como os gráficos a seguir mostram.

Gráfico 1 – Eus possíveis de Clara

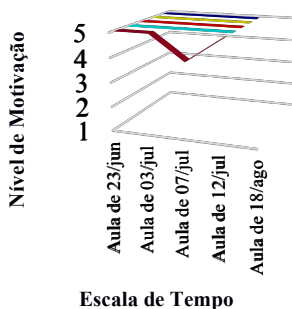


Gráfico 2 – Eus possíveis de Laura

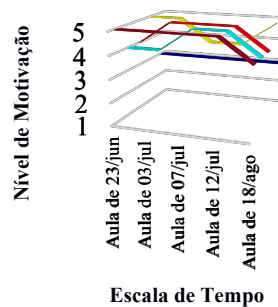
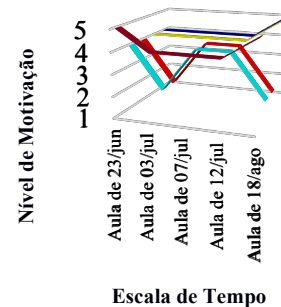


Gráfico 3 – Eus possíveis de Melissa



- Me senti capaz de realizar as atividades da aula de hoje com sucesso.
- Me senti mais próximo do falante de inglês que quero ser no futuro ao participar das atividades de hoje.
- Me senti capaz de me comunicar ao falar inglês na aula de hoje.
- Percebi que preciso falar inglês para melhorar minha competência.
- Me senti motivado a fazer as atividades porque não queria desapontar a professora.

Fonte: Produção da autora

Encontramos explicação para esse comportamento nas narrativas e questionários anteriormente explorados nesta análise. As aprendentes mencionadas se destacam quanto à forte motivação intrínseca para aprender inglês e ao comportamento autônomo para praticar e aprender a língua fora do contexto formal de ensino. Mesmo Melissa, a única iniciante nesse

grupo, disse que com o início da disciplina de inglês começou a assistir séries legendadas em inglês e, ao descrever seu eu atual no questionário aberto, diz ver sua dificuldade como algo normal de quem está no início da aprendizagem de uma língua.

[56] **Alguém que tem dificuldades como qualquer outro que esteja iniciando uma nova língua**, mas feliz pelo fato de aprender algo novo mesmo sendo uma palavra – à cada aula (Melissa, questionário aberto, junho/2017).

Os gráficos nos permitem perceber ainda que os três componentes de seu sistema motivacional – ‘eu ideal’, ‘eu que devo ser’ e experiências de aprendizagem – parecem convergir em uma bacia atratora profunda favorável ao sistema, pois o mantém vivo e com energia. Ou seja, independente das condições iniciais, que se constituem a cada aula, o sistema das aprendentes evolui para o mesmo estado atrator, o qual mantém a motivação das aprendentes ao longo das aulas.

Já Ádria e Amanda, em geral, apresentam níveis baixos de motivação quanto aos aspectos relacionados ao ‘eu atual’, como a autoeficácia, e ao ‘eu ideal’, por exemplo, sentir-se mais próximo ou distante do falante que deseja ser futuramente. Vejamos os gráficos a seguir.

Gráfico 4 – Eus possíveis de Ádria

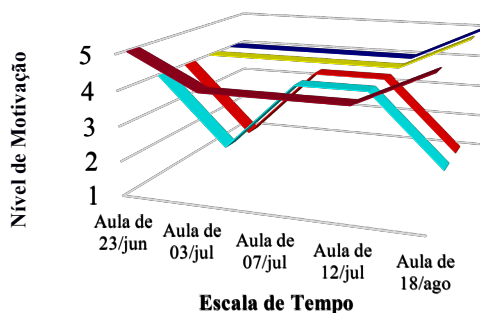
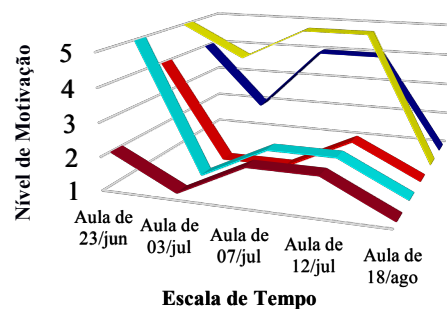


Gráfico 5 – Eus possíveis de Amanda



- Me senti capaz de realizar as atividades da aula de hoje com sucesso.
- Me senti mais próximo do falante de inglês que quero ser no futuro ao participar das atividades de hoje.
- Me senti capaz de me comunicar ao falar inglês na aula de hoje.
- Percebi que preciso falar inglês para melhorar minha competência.
- Me senti motivado a fazer as atividades porque não queria desapontar a professora.

Fonte: Produção da autora

A hipótese levantada, com base no aporte teórico sobre a motivação, é a de que a percepção das aprendentes iniciantes, em especial Ádria e Amanda, de suas próprias habilidades como aprendentes e como falantes da língua inglesa influenciam negativamente sua motivação. Desse modo, a distância para alcançar o ‘eu ideal’, que é gerado a partir do ‘eu atual’, pode

acabar parecendo mais discrepante. As falas nos trechos [55], retomado, a seguir, e [57] parecem corroborar essa interpretação. Quando perguntadas sobre como se sentem na sala de aula de inglês, as aprendentes responderam:

[55] em algumas aulas eu compreendo bem as explicações e **em outras eu me pergunto o que que eu estou fazendo aqui (frustrante)** (Amanda, questionário aberto, junho/2017).

[57] Ah, tem certas horas que **eu me sinto bem um peixinho fora d'água**. “O quê que eu tô fazendo aqui? **Tô no curso errado, na sala errada?**”, porque tão falando, nem sei o que tão falando, “que isso?”. A princípio era isso, sabe. Mas depois a gente tenta traduzir, “ah é isso!”, pra não ficar tão fora.. porque **dá um certo nervoso também falar numa sala que tem gente que já fala o idioma**. “Ah, eu vou errar, eles vão achar graça, vou passar vergonha em público. Não prefiro ficar calada” (Ádria, entrevista, janeiro/2018).

Os gráficos apresentam altos níveis de motivação no que diz respeito ao ‘eu que devo ser’, tais como o fato de não querer desapontar a professora de inglês e perceber a necessidade de melhorar sua competência na língua. Percebemos o sistema motivacional de Ádria alojado em um estado atrator bem profundo, predominantemente influenciado pelo ‘eu que devo ser’, em especial, em relação as suas expectativas para com a professora de inglês. Essa conclusão é reforçada por outros comportamentos ligados aos motivos executivos, por exemplo, sua grande preocupação em não faltar as aulas e seu cuidado de fazer todas as atividades. Já o sistema motivacional de Amanda parece estar em um atrator não profundo, pois evolui de um atrator ao outro sem muita dificuldade. A trajetória de seu sistema ao longo de cinco aulas se mostra oscilante e também muito sensível ao ‘eu que devo ser’. Por isso, destacamos o papel do ‘eu que devo ser’ no sistema motivacional das aprendentes. Este se mostrou uma das principais forças motivacionais influenciadoras do sistema motivacional das aprendentes, especialmente, das iniciantes.

Nos momentos em que a visão atual de si mesmo não se mostra muito favorável à manutenção da motivação e a discrepância entre o ‘eu atual’ e o ‘eu ideal’ é percebida como muito distante, o ‘eu que devo ser’ parece ter exercido um papel importante, conforme os excertos [29], retomado, e [58], a seguir, evidenciam.

[29] Atualmente a minha professora de inglês da faculdade de turismo, por que ela é **a primeira professora que está fazendo eu começar a gostar de língua inglesa** (Ádria, questionário aberto, junho/2017).

[58] meu desejo é que eles [os professores] vejam que seus esforços não são em vão (Amanda, questionário aberto, junho/2017).

Relatos anteriores de Ádria e Amanda já haviam apontado o papel dos professores de inglês na trajetória do seu sistema motivacional e, conseqüentemente, no de aprendizagem de línguas. Os trechos acima destacam a atual professora da disciplina de inglês do curso de Turismo como um agente provocador de perturbação no sistema motivacional de Ádria e a expectativa de Amanda em relação aos seus professores. É possível dizer que o ‘eu que devo ser’ das aprendentes é o elemento em destaque na proteção e manutenção da energia do sistema motivacional, mantendo-o em movimento, em uma escala de tempo curta, como a duração de uma aula ou em uma escala um pouco mais longa, por exemplo, durante dois meses, como o caso de Melissa.

Apesar de o ‘eu ideal’ da aprendente ter passado por um processo dinâmico, pressões externas causaram forte impacto em seu sistema motivacional como um todo, levando-o a sofrer entropia ao longo dos últimos meses do segundo semestre da faculdade. Entre as pressões extrínsecas estiveram a necessidade financeira, que levou Melissa a dedicar seu tempo a procurar estágio; o semestre desgastante com muitas disciplinas exigentes; problemas pessoais, a saber, pensar em trocar de curso e, principalmente, o fato de o melhor amigo ter saído do curso, foram algumas dessas pressões externas mencionadas pela aprendente.

Baseados na discussão dos dados das fases anteriores referentes ao sistema motivacional de Melissa, vimos que este estava ancorado em uma forte bacia atratora, como o gráfico 1, previamente apresentado, evidencia. Conforme Hiver (2015) explica, a profundidade da bacia atratora indica a quantidade de força necessária para levar o sistema a uma mudança de fase. Portanto, podemos dizer que é preciso que a ação de uma força intensa aja sobre um sistema quando este está alojado em um estado atrator bem profundo. Esse parece ter sido o caso do sistema motivacional de Melissa diante do conglomerado de forças das pressões externas elencadas anteriormente. Entre os fatores que contribuíram para a formação de uma nova bacia atratora, desfavorável à aprendizagem de Melissa, está a saída de seu colega de turma/amigo do curso. O trecho abaixo evidencia a importância desta inter-relação entre o sistema motivacional da aprendente e este agente em particular.

[59] eu e o meu amigo, Alan, a gente não tinha fluência, mas a gente se esforçava, a gente sentava pra fazer as atividades, a gente falava “não, porque a gente tem que fazer isso pra gente chegar em algum lugar”, e também a força de vontade dele. Ele também era uma motivação pra vir pra cá. Ele também me ajudava. Isso que ele fazia por mim era uma

forma que me dava vontade de vir pra cá e estudar o inglês. E a gente aprendia junto porque ambos tinham suas dificuldades, mas **a gente se ajudava** (Melissa, entrevista, janeiro/2018).

Sobre a decisão de Alan de trancar o curso de Turismo em novembro, Melissa comentou que cogitou a ideia de trocar de curso também, pois não se via sem o colega na faculdade. Algumas das consequências desse estado foram a falta de vontade de ir para as aulas e a falta de motivação para fazer as atividades de inglês em casa.

Nesse período, uma colega de turma e a professora de língua inglesa se mostraram agentes importantes para injetar energia novamente no sistema motivacional de Melissa. Ao falar de como a colega de turma a ajudou nos últimos meses da disciplina de Inglês II, é possível perceber como esse agente influenciou positivamente a trajetória de seu sistema motivacional, levando-o de volta para uma trajetória favorável à sua aprendizagem de língua inglesa.

[60] Ela [Isadora] também é uma motivação pra mim porque de certa forma ela me ajudou também nesse último mês do ano. **Ela sempre me dá uma forcinha quando eu preciso. Nós fizemos a última avaliação juntas e mesmo ela sabendo inglês, eu pedindo ajuda pra ela pra traduzir as coisas, ela falou “não, faz, tenta compreender, ler”. Eu acredito que ela também me ajudou** (Melissa, entrevista, janeiro/2018).

Quando perguntada sobre o que a levava a fazer as atividades, Melissa responde que nem sempre tinha vontade de fazer as atividades, porém se empenhava, pois sentia-se no dever de dar um retorno ao que sua professora fazia para a aula acontecer, como fica claro no excerto a seguir.

[61] as vezes eu não sinto vontade de fazer as atividades, mas olho assim eu penso “égua, é uma aula que sempre tá ali pra me motivar, a aula, a professora”... então, **eu tenho que, pelo menos, fazer a minha parte porque tem que ter esse retorno entre aluno e professor.** [...] Eu sempre tive uma troca bem legal com a minha professora e ela também me incentivava, porque ela vinha pra cá todas as sextas-feiras cedo, planejava uma aula muito legal bem diferente a cada sexta-feira. **Isso me motivava, porque eu acho que eu queria dar orgulho pra minha professora porque ela me ajudava muito, então eu acredito que tinha que retribuir essa ajuda** (Melissa, entrevista, janeiro/2018).

Vemos como o sistema motivacional é um sistema dinâmico que sofre influências internas, como a reorganização provocada pelo processo de autorregulação do próprio aprendiz, bem como por influências externas como o contato com um novo agente que o leva a se mover para um outro atrator e a se coadortar a novos agentes ou elementos de outros

sistemas. Nesse período de entropia, o ‘eu que devo ser’ de Melissa foi um elemento importante para manter o sistema motivacional em sua trajetória favorável à aprendizagem de inglês, bem como a emergência de um novo agente e a coadaptação do sistema motivacional de Melissa a ele. Segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008 apud HENRY, 2015a), é necessário levar em consideração as inter-relações estabelecidas entre o sistema adaptativo complexo investigado e outros sistemas, bem como estar alerta para o processo diádico envolvendo a coadaptação.

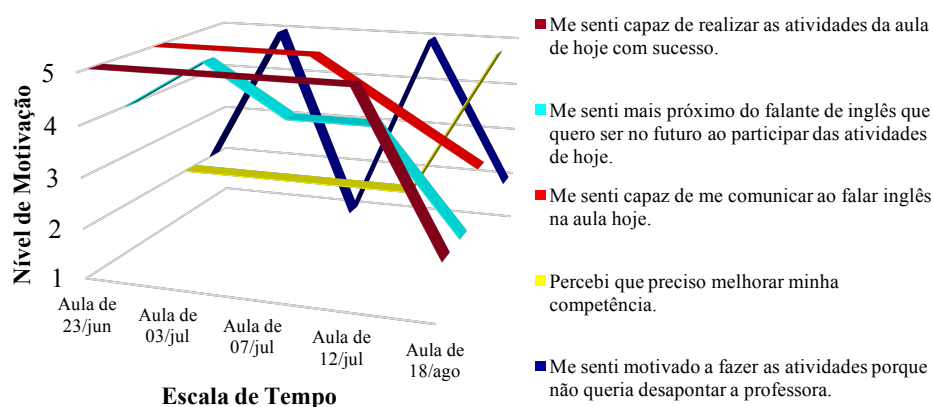
Entre as aprendentes do grupo dois, com exceção de Clara, notou-se um comportamento diferente do ‘eu que devo ser’, em especial, quando relacionado ao papel da professora. Os questionários fechados dessas participantes revelaram que esse aspecto parece ter pouca influência na flutuação da motivação delas em uma escala de tempo curta. O ‘eu ideal’ e a percepção da autoeficácia das aprendentes, a qual está ligada ao ‘eu atual’, parecem ter o mesmo impacto no sistema motivacional exercido pelo ‘eu que devo ser’ quando relacionado às expectativas que têm da professora.

Chamamos atenção para um comentário, transcrito a seguir, deixado por Sophia no questionário fechado do dia 12 de julho de 2017, no intuito de explicar o porquê de ter marcado a opção “nem um pouco” na assertiva “Me senti motivado a fazer as atividades porque não queria desapontar a professora”.

[62] Obs: fiz [as atividades] porque **a aula foi bem participativa e divertida. Não me senti “obrigada” em momento algum** (Sophia, questionário fechado, junho/2017).

No comentário de Sophia destacamos o senso de obrigação ao qual ela parece associar a relação ‘fazer as atividades – desapontar a professora’. Se compararmos com a fala da Amanda, no excerto [58], é possível inferir que para esta fazer as atividades está mais ligado a alcançar uma expectativa (positiva) criada por ela mesma em relação a seus professores do que a uma obrigação, como é o caso de Sophia, cujo sistema motivacional parece estar alojado em um atrator de estado crítico, como podemos observar no gráfico 6, a seguir.

Gráfico 6 – Eus possíveis de Sophia



Fonte: Produção da autora

Diferentemente das demais aprendentes, o sistema de Sophia mostra oscilação em todos os aspectos dos eus possíveis frisados no gráfico. A aprendente também apresenta níveis altos com relação à visão atual de si como falante de inglês, embora tenham caído nas últimas aulas. Já os níveis de motivação com relação ao ‘eu ideal’ oscilaram bastante, quase sempre para níveis cada vez mais baixos, ao passo que sua percepção de que precisa melhorar se tornou mais forte. Seu sistema apresenta um comportamento muito instável e imprevisível, pois não se repete, ou seja, está em constante transformação e sensível às perturbações causadas interna ou externamente ao sistema.

Como dito anteriormente, os SAC são dinamicamente estáveis. Portanto, embora a motivação das aprendentes tenha oscilado nas aulas no decorrer das semanas, também foi possível notar que a trajetória do sistema das aprendentes o levou para um estado atrator. Todavia, Henry (2015a) argumenta que mesmo em um atrator de estado crítico, como o eu ideal, mudanças continuam ocorrendo, como veremos a seguir.

4.5.1.2 Mudanças na Visão do Eu Ideal

Henry (2015a), ao elaborar o Modelo das Dinâmicas dos Eus Possíveis, a partir do paradigma da complexidade, entende os eus possíveis como estados atratores, ou seja, zonas de estabilidade provisória, dentro do sistema motivacional autoidentitário. Segundo o autor, há pelo menos três processos pelos quais o ‘eu ideal’ de um aprendente de língua adicional pode ser alterado: a) revisão da discrepância; b) mudanças provocadas pela interação com outros autoconceitos; e c) mudanças na vivacidade, na elaboração, na disponibilidade e na acessibilidade da imagem futura de si.

Os resultados a seguir extraídos, principalmente, de excertos das entrevistas evidenciam algumas mudanças na visão dos eus possíveis das aprendentes. As alterações sofridas pelo ‘eu ideal’ das aprendentes concernem, em especial, à elaboração e à vivacidade, bem como à disponibilidade e acessibilidade do ‘eu ideal’ e, em um caso, à interação com o autoconceito como aprendente de outra língua adicional, como veremos adiante.

O processo mais significativo na dinâmica do ‘eu ideal’ foram as mudanças, em maior ou menor intensidade, na elaboração e na imagem vívida dessa visão futura na escala de tempo de dois semestres.

Nas fases iniciais da pesquisa, ao serem perguntadas sobre como se imaginavam como falantes de inglês, as aprendentes, mesmo as iniciadas, apresentaram uma visão genérica e pouco vívida, aludindo à vontade de se tornar fluente na língua. Apenas Ádria e Amanda mostraram já ter incorporado à visão futura de si algum elemento sensorial ou afetivo. A primeira se imaginava como alguém que conseguiu gostar de inglês. A segunda se imaginava pronunciando palavras em inglês e sendo capaz de cantar músicas nesse idioma.

Na fase final da pesquisa, na qual foram realizadas as entrevistas, com exceção de Amanda, a visão do ‘eu ideal’ das demais aprendentes sofreu mudanças significativas, tornando-se mais elaborado e vívido e incorporando características inexistentes ou não mencionadas anteriormente. No caso de Amanda, o relato da aprendente pouco evidencia mudanças em sua visão futura como falante de língua inglesa.

Nas entrevistas, ficaram claras as alterações pelas quais o ‘eu ideal’ das aprendentes passou, as quais estão associadas ao ingresso no curso de Turismo ou ao seu ‘eu ideal’ como profissionais dessa área. Como vimos anteriormente (seção 4.2.4), para algumas aprendentes, cursar Turismo pode ser interpretado como propulsor de novas condições iniciais no estado de fases do sistema motivacional de aprendizagem de inglês das aprendentes. A fala de Sophia, a seguir, elucida como as mudanças do ‘eu ideal’ estão fortemente ligadas às influências do contexto no qual as aprendentes estão inseridas, isto é, o curso de Turismo. Ao ser perguntada se sua visão futura havia mudado desde o início do estudo do inglês na universidade, Sophia diz:

[63] Eu acho que mudou, porque quando eu escolhi estudar Turismo, eu sabia que ia ter o inglês. Saber falar inglês seria essencial pra profissão. Então, eu acho que foi nesse momento que eu parei pra pensar e falei “não, eu tenho que me dedicar, se eu quero ser uma profissional excelente e que consiga trabalhar no ramo que eu espero trabalhar com o Turismo, eu preciso saber o inglês”. [...] Então, eu acho que sim, que a minha perspectiva

de mim como falante mudou. Eu achei que eu deveria estudar mais (Sophia, entrevista, janeiro/2018).

O relato de Ádria também ratifica como o curso de Turismo parece ter se tornado uma força motivacional no sistema de aprendizagem de inglês da aprendente, contribuindo para seu ‘eu ideal’ se tornar mais vívido e elaborado. Na entrevista, ela conta que o novo contato com o inglês na universidade a fez voltar a pensar em seu ‘eu ideal’ como falante, até então “adormecido” devido a experiências negativas de aprendizagem anteriores.

[64] A princípio [experiências anteriores ao ingresso na universidade], eu tinha vontade de aprender, queria aprender, mas... por conta de fatores como os professores que não eram bons, fizeram com que eu não quisesse mais aprender. [Na universidade] **eu comecei a me imaginar já, falando inglês fluente**, por isso que **eu me inscrevi num curso por fora da faculdade pra aprender além de me ajudar no curso de Turismo, porque exige esse idioma**, mas também com o intuito de aprender realmente a língua, e me imaginava já falando com outras pessoas naturalmente. Consegui voltar já a imaginar isso (Ádria, entrevista, janeiro/2018).

Além de ter sido reativado, o ‘eu ideal’ da aprendente desenvolveu em clareza e especificidade, tornando-se mais personalizado se comparado com a descrição vaga sobre como se imaginava no futuro dada ao questionário aberto na segunda fase da pesquisa. O ‘eu ideal’ como falante parece ter ficado mais imbricado com seu ‘eu ideal’ como futura turismóloga, conforme sua fala a seguir ressalta.

[65] **Eu me imagino atendendo as pessoas falando em inglês, atendendo estrangeiros falando em inglês**, porque eu não me imaginava. Eu me imaginava atendendo os clientes falando em espanhol, em português mesmo. **Agora eu já me imagino como profissional de Turismo atendendo os turistas e falando inglês** (Ádria, entrevista, janeiro/2018).

O ‘eu ideal’ da aprendente foi enriquecido pelas inter-relações estabelecidas ao longo dos dois primeiros semestres do curso de Turismo com agentes como colegas de classe e com os novos professores de inglês, da faculdade e do curso livre. No excerto, a seguir, Ádria descreve com mais detalhes sua visão futura como falante de inglês, envolvendo os agentes motivacionais de seu sistema.

[66] **Antigamente tava bem mais distante isso na minha vida, depois dos episódios anteriores. Mas atualmente eu já me imagino daqui a uns três, quatro anos já falando, pelo menos, bem mais inglês.** Com certeza, **entendendo mais** também. [...] **Eu me imagino com meus amigos falando em inglês**, todo mundo falando em inglês. **Já me imaginei fazendo**

intercâmbio no Canadá que eu não pensava fazer isso. Era sempre no México, falando em espanhol (Ádria, entrevista, janeiro/2018).

De acordo com Dörnyei (2005), os eus possíveis dão “forma, significado, estrutura e direção para as esperanças e medos de um indivíduo, o que incita e direciona o comportamento motivado. Quanto mais elaborado e vívido, mais eficaz é esperado que seja”⁵⁴ (p. 100). Ainda segundo o autor, quando há uma visão em contrapartida, o *eu temido*, compõe-se um estado motivacional ainda mais forte. Além do ‘eu ideal’, Ádria parece pensar também nessa visão em contrapartida ao cenário desejado. Quando perguntada se já havia pensado no que aconteceria se não se tornasse a falante de inglês desejada, a aprendente respondeu positivamente e disse que se sentiria decepcionada. Vejamos o trecho a seguir.

[67] Decepcionada, né, porque sempre eu quero cumprir com os meus objetivos. Se eu quero falar inglês, eu vou chegar até o final e vou falar inglês. **Eu vou me achar meio decepcionada comigo mesmo, com certeza, de eu não ter conseguido.** Me imagino falando, pelo menos, um idioma, realmente, mesmo que não seja o inglês, mas sempre correndo atrás pra aprender. [...] Aprender dois idiomas é muito mais interessante do que só um. **Mas eu não me imagino assim não falando o inglês no futuro. Pode atrasar um pouco, mas eu vou falar, eu vou correr atrás de fazer** (Ádria, entrevista, janeiro/2018).

O ‘eu temido’ também exerce influência sobre o sistema motivacional, como a seguinte fala de Ádria exemplifica.

[68] [A visão do eu temido] Me influenciou porque **eu mudei certos hábitos, né, porque eu não tinha nada de inglês no celular.** Meus amigos sabem. Modificou muito meus hábitos. **Eu já escuto músicas, já procuro ver algumas coisa, até canais na televisão eu já tô assistindo modificando o áudio, né, em inglês e tal** (Ádria, entrevista, janeiro/2018).

De acordo com McCaslin (2009 apud USHIODA, 2011), “o que queremos nos tornar também é definido em termos daquilo que não somos e do que não queremos nos tornar”⁵⁵ (p. 21). Percebemos, no caso de Ádria, como a imagem do que não quer se tornar parece impulsioná-la a buscar novos comportamentos favoráveis à sua aprendizagem.

⁵⁴ *possible selves give form, meaning, structure, and direction to one’s hopes and threats, thereby inciting and directing purposeful behavior. The more vivid and elaborate the possible self, the more motivationally effective it is expected to be.*

⁵⁵ *Who I am or want to be is also defined in terms of who I am not or do not want to become.*

A respeito do ‘eu ideal’, é importante ressaltar que, além do detalhamento e da vivacidade, ele precisa ser ativado em vários momentos ao longo da trajetória de aprendizagem de uma língua, para poder exercer influência sobre o comportamento do ‘eu atual’ (DÖRNYEI, 2009a), como aconteceu com o ‘eu ideal’ de Ádria, Amanda e Sophia. A visão futura das aprendentes parece ter sido ativado com mais frequência ao longo do semestre, como o trecho a seguir mostra.

[69] Eu penso bem mais vezes, com certeza. Até sonho já com eu falando em inglês. Nossa, eu realmente só sonhava eu falando em espanhol, não falando em inglês (Ádria, entrevista, janeiro/2018).

Sophia atribui às aulas de inglês da faculdade a constante ativação do seu ‘eu ideal’, como o excerto abaixo evidencia.

[70] Eu penso [na imagem futura de si] na aula de inglês quando a professora fala porque é aquilo que eu digo, “eu, pra pensar no meu eu futuro, só na faculdade”. Em casa eu não tenho, meio que, um apoio. Então, sempre que a professora me lembra sobre isso eu venho e paro pra pensar “é isso que eu quero?”. Mas eu reflito sobre as coisas que eu faço e o que deixo de fazer e eu penso “esse eu futuro está muito distante se eu continuar com as minhas atitudes de agora” (Sophia, entrevista, janeiro/2018).

Henry (2015a) também chama atenção para as possíveis mudanças que ocorrem na acessibilidade do ‘eu ideal’, ou seja, na facilidade com a qual o aprendente consegue acessar essa visão desejada. Uma visão futura, por mais elaborada que seja, se não ativada, perde seu potencial motivacional, como parece ter sido o caso de Melissa.

[71] Não penso como eu pensava no início do curso. Eu comecei em turismo, eu acho que **eu pensava 24 horas por dia como eu seria**, como eu vou ser quando eu tiver o domínio da língua. **Hoje, como eu tô tendo que voltar meu pensamento pra outras coisas, eu não tenho focado tanto nesse meu eu ideal** que é chegar um dia a ser fluente em inglês (Melissa, entrevista, janeiro/2018).

Embora a visão de si de Melissa tenha se tornado mais específica e ganhado uma projeção mais imagética, a frequência com que a imagem futura é ativada diminuiu devido a fatores externos ao sistema (como veremos na seção 4.5.2). Diante desse cenário, outras formas de contato com a língua parecem exercer indiretamente o papel de ativar o ‘eu ideal’ de Melissa, conforme o seguinte excerto demonstra.

[72] **Sempre que eu assisto algum canal, ou vejo no Instagram [...] um professor que eu sigo**, aí ele vai ensinado, tipo, cada post é uma palavra. Aí, quando eu vejo aquilo parece que **me dá um gás, e eu volto a pensar nessa questão de ser fluente** (Melissa, entrevista, janeiro/2018).

Segundo Henry (2015a), essa facilidade com a qual os eus possíveis são acessados conscientemente dão espaço para que mudanças possam ocorrer. As mudanças sofridas pelos eus possíveis, em especial as observadas no ‘eu ideal’, podem ser fruto, também, da interação com outros autoconceitos, podendo ocorrer pela autopercepção, pela comparação social ou pela autoavaliação (HENRY, 2015a). Por isso, é preciso ressaltar a importância de o autoconceito como aprendente/falante de inglês estar cognitivamente ativo.

Esse outro processo dinâmico do ‘eu ideal’ foi observado apenas no sistema motivacional de aprendizagem de inglês de Ádria, o que levou o sistema a uma nova mudança de fase, alojando-se em uma bacia atratora favorável à sua aprendizagem de língua inglesa.

Notou-se que a relação de competitividade entre o sistema de aprendizagem de espanhol e o de inglês parece estar se diluindo. O espanhol está relacionado a identidades importantes da aprendente e às experiências de aprendizagem de línguas mais positivas que Ádria já teve. Além disso, devido à proximidade fonética entre o espanhol e o português assinalada pela aprendente em outro momento da entrevista, aquele era visto como mais fácil de aprender do que o inglês. A dificuldade atribuída à língua inglesa afetava seu autoconceito como aprendente, pois não se via como capaz de aprendê-la da mesma forma que consegue aprender espanhol. No entanto, essas concepções iniciais sofreram alterações, conforme é evidenciado no trecho a seguir.

[73] Eu nunca pensei que eu ia aprender tão rápido muitas coisas em espanhol e assim que eu queria me ver já agora em inglês e tô conseguindo. E **hoje me vejo bem melhor pra quem nunca saia do verbo to be, nunca saia de contar de um até dez em inglês**. Já comecei a gostar do inglês, que eu falava que eu detestava, que era chato, muito difícil. É um pouco mais difícil que o espanhol com certeza, mas **não vejo com tanta dificuldade como eu via antes**. Quando eu comecei a aprender mais do que eu tinha aprendido antes, eu vi, realmente, **dá pra mim aprender esse idioma**, dá pra mim gostar também. Eu não detesto o inglês como antes e amo só o espanhol. Já tá começando a ganhar um espaço já no meu coração (Ádria, entrevista, janeiro/2018).

O autoconceito como aprendente de espanhol, antes em competitividade com o de inglês, mostra-se agora em uma relação de complementariedade. Antes Ádria achava a língua inglesa muito difícil e que teria muita dificuldade para aprendê-la, portanto via o ‘eu ideal’ como algo muito distante de ser alcançado. Hoje percebe não ter tanta dificuldade em aprender

essa língua e se vê cada vez mais capaz de fazer as atividades em sala e de ser falante dessa língua. Henry (2015a), baseado em Carroll et al. (2009, 2006), corrobora a ideia de que os eus possíveis podem sofrer alterações à medida que os indivíduos se tornam conscientes da discrepância entre o ‘eu atual’ e o ‘eu ideal’ e a reavaliam. Tais mudanças podem ocorrer pela influência de experiências de aprendizagem ou *feedback* relacionados às habilidades do aprendente. No caso de Ádria, o processo de mudança ocorrido não foi apenas no ‘eu ideal’, o qual teve sua imagética sensorial enriquecida (excertos [65] e [66]), mas também no ‘eu atual’ (excerto [73]). Assim, podemos dizer que não foi o ‘eu ideal’ que se aproximou do ‘eu atual’, mas o oposto; o processo de revisão do ‘eu atual’, levou a aprendente a perceber o ‘eu ideal’ como tangível.

Em suma, entre alguns dos fatores mais salientes envolvidos no processo de mudança de seus eus possíveis como falante de inglês estão as recentes experiências positivas de aprendizagem, a necessidade demandada pela profissão futura, o fato de perceber seu progresso em inglês se assemelhando ao do de espanhol e a nova percepção da aprendente sobre língua, vista *a priori* como difícil.

O caso de Ádria nos leva a perceber como o ‘eu ideal’ emerge e se desenvolve a partir da conectividade com uma constelação de fatores internos e externos ao aprendente, os quais fazem parte de seu sistema motivacional. Podemos dizer que o ‘eu ideal’ e as experiências de aprendizagem (positivas ou negativas) se coadaptam à medida que interagem. Desse modo, o ‘eu ideal’ se modifica a partir das experiências de aprendizagem (como a mudança na percepção do ‘eu atual’ de Ádria) e estas são reinterpretadas e ressignificadas a partir dos processos dinâmicos sofridos pelo ‘eu ideal’ (como quando a experiência com outros professores a levou a se perceber como falante e o aprender inglês é visto como positivo).

Vimos nesta seção que o autoconceito de um indivíduo é uma estrutura multidimensional e multifacetada (MARKUS; WURF, 1987 apud HENRY, 2015a), cujos processos de mudanças ocorrem em diferentes escalas de tempo, seja em escalas curtas, como ao longo de cinco semanas, ou mais longas, como ao longo de oito meses.

4.5.2 Influência dos Agentes Motivacionais e Comportamentos Emergentes

De acordo com Henry (2015a), as revisões sofridas pelo ‘eu ideal’ podem ocorrer em face da interação entre os vários autoconceitos do aprendente, da reavaliação da discrepância entre o ‘eu atual’ e o ‘eu ideal’ ou ainda diante de experiências de aprendizagem. Ao analisarmos as entrevistas das aprendentes percebemos que as atitudes descritas por Henry

(2015a) como parte do processo de revisão aconteceram na mudança da elaboração e da vivacidade do ‘eu ideal’ das aprendentes participantes deste estudo. No entanto, tais mudanças não parecem ter significado uma revisão do ‘eu ideal’, uma vez que essas atitudes não parecem ter tido o propósito de estabelecer uma nova discrepância entre o ‘eu atual’ e o ‘eu ideal’, como no modelo dos eu possíveis. Trata-se de mudanças, em parte, provocadas pelo contato com agentes motivacionais que possuem características desejadas pelas aprendentes, ou seja, atributos do ‘eu ideal’ ou cujas atitudes são interpretadas como motivacionais.

As entrevistas ratificam os dados discutidos na seção 4.3, apontando novamente como os grupos de agentes motivacionais mais influentes, os professores, os colegas de classe, os amigos e a família. O que se fez relevante, nesta fase da pesquisa, foi entender com mais profundidade como se dá a inter-relação entre os eus possíveis e os grupos de agentes motivacionais cuja influência se mostrou mais significativa no sistema motivacional de cada aprendente. Para algumas delas, por exemplo, a relação já existente com os grupos de agentes se modificou e o papel exercido por eles anteriormente foi intensificado ou atenuado, como veremos nas subseções a seguir, começando com os professores.

4.5.2.1 Influência dos Professores

Em acordo com os dados analisados nas seções anteriores, o sistema motivacional das aprendentes continua fortemente influenciado pelos professores de línguas. Nesta fase da pesquisa, todas as aprendentes entrevistadas mencionaram os professores como alguém importante no seu processo motivacional. Essa influência é atribuída às atitudes dos professores, aspectos de sua prática de ensino e características pessoais, como o fato de ser insistente e esforçada em seu trabalho. Os professores de línguas aparecem, assim, como agente influenciador das mudanças ocorridas nos processos dinâmicos dos eus possíveis, seja na elaboração e vivacidade do ‘eu ideal’ ou na ativação do ‘eu que devo ser’.

Entre as atitudes vistas pelas aprendentes como motivacionais estão o constante incentivo e apoio da professora de inglês da faculdade e seu interesse pela aprendizagem de seus alunos, como o trecho a seguir ilustra.

[74] [a professora] sempre tá lá **insistente**, sabe!? “Faz o trabalho, faz isso”... **faz com que a gente corra atrás e realmente aprenda**, tenha interesse em fazer, em aprender realmente o idioma. [...] **ela se interessa com que a gente aprenda alguma coisa realmente**. Eu não sei como fazer um trabalho, mas [ela] me mostra um caminho e eu vou nesse caminho e consigo finalizar (Ádria, entrevista, janeiro/2018).

O papel do ‘eu que devo ser’ como um forte atrator no sistema motivacional das aprendentes é ratificado na passagem acima. Fica claro também no relato de Amanda quando explica que, apesar de seus estudos terem “ficado de lado” e estar “desleixada” ultimamente, o incentivo da professora faz com que ela continue se dedicando às atividades em sala.

[75] O incentivo da professora, porque se depender de mim mesma, talvez eu nem... como eu falei, eu não tô me dedicando tanto, então **se depender de mim mesmo apenas eu colocaria dentro da bolsa, levava pra casa, e pronto.** Mas acho que o incentivo me ajuda, porque alguém tá me apoiando, então aquele trabalho não pode ser em vão (Amanda, entrevista, janeiro/2018).

Vemos como o ‘eu que devo ser’, ativado pela professora, parece funcionar como uma força motivacional ao agir no sistema das aprendentes de forma favorável à aprendizagem, injetando energia no sistema. Além disso, as ações das aprendentes são influenciadas pelo ‘eu que devo ser’ não apenas no ambiente da sala de aula. No trecho, a seguir, a aprendente relata algumas atitudes e comportamentos emergentes do contato com a professora de inglês da universidade.

[76] diante de conselho que foi dado pela professora, um vídeo que ela mostrou de uma moça ensinando as técnicas, que **às vezes eu busco isso, técnicas pra aprender**, justamente porque eu já não tô mais dedicada como antes, então **eu tento buscar outras formas de me dedicar a aprender o inglês: eu assisto séries [...]** eu vejo em português, mas eu ouço também o inglês e eu tento familiarizar “em que parte foi isso?!”. Tipo... a gente aprende, assim, com algumas músicas ou na escola, pequenas frases como “sorry” ou “bom dia” e outras coisas. Pequenas coisas. Mas têm outras coisas que você tem que buscar sozinho, né?! **Com leitura, Dorama⁵⁶ também. Tem muito dorama que ele não é legendado em português, e sim em inglês** e teve algumas [palavras, expressões] que eu reconheci pelas aulas, pela minha busca. E, **na feira do livro, eu lembro que a professora falou, ela foi antes e ela mandou [...]** algumas fotos de livros que ela achou lá barato de R\$10, e eu lembro que eu fui no último dia e encontrei um livro grande de R\$10 com 2 cd de inglês [...] e eu tô estudando esse livro e eu tô... vi que eu comecei a entender muita coisa através desse livro (Amanda, entrevista, janeiro/2018).

As entrevistas com as participantes apontam também para aspectos relacionados à prática de ensino dos professores, vistos como um fator positivo para sua motivação. Entre os

⁵⁶ Nome dado às séries televisivas em língua japonesa, cujas temáticas podem variar entre romance, comédia, histórias de horror, etc.

aspectos citados estão: mostrar o “lado bom” do inglês, entender as dificuldades dos alunos, dinamizar as aulas, ajudar a turma com as dificuldades, gerenciar as atividades propostas e adotar metodologias que estimulem a visão dos aprendentes como falantes da língua adicional. Vejamos os seguintes excertos.

[77] O incentivo da minha professora de inglês [da faculdade]. **Através das dinâmicas dela e experiências de vida que ela passava na sala de aula**, eu acredito que ela foi um exemplo a ser seguido (Sophia, entrevista, janeiro/2018).

[78] Eu acho que é porque **ela** [a professora] **entende mais as nossas dificuldades**, com certeza... e **ela mostra o lado bom do inglês** não como os meus outros professores mostravam e vai mais além do verbo “to be”, que eu só vi o verbo “to be”, nada além do que isso antes de entrar no curso. [...] **Meu professor** [dos cursos livres] **também tem uns métodos bem interessantes pra gente aprender**. Ele mesmo faz uns diálogos pra gente conversar em sala, né, com os colegas, pra gente se conhecer. [...] **Ele fazia os diálogos e a gente ia lendo e pronunciando pra conhecer a pessoa**. E, depois, na próxima semana, ele fazia de novo só que como uma revisão e já acrescentava outras coisas. **Aí, isso fez com que a gente praticasse mais o idioma, não só lendo e escrevendo, mas realmente pronunciando. Achei muito interessante, porque não conhecia esse negócio de ficar conversando com a pessoa em inglês** (Ádria, entrevista, janeiro/2018).

É possível notar que a metodologia do professor do curso livre de inglês parece ter contribuído para Ádria começar a se ver como falante de inglês, o que é importante para o aprendente elaborar seu ‘eu ideal’ de forma mais vívida e detalhada. Isso porque o ‘eu ideal’ está estreitamente ligado às interpretações feitas pelo aprendente de suas experiências passadas e atuais, de sua autoeficácia e de sua capacidade para se tornar o falante que quer ser no futuro (DÖRNYEI; USHIODA, 2011). Portanto, ver-se como falante da língua em seu estado atual, sendo capaz de falar como si mesmo, com suas identidades transportáveis, Ushioda (2011) acredita que o aprendente também se torna capaz de se engajar com seu eu futuro como falante da língua adicional que está aprendendo, dentro do escopo e da segurança das habilidades comunicativas que possui no momento atual.

4.5.2.2 Influência dos Colegas de Turma

Outro grupo de agentes que se destacou como uma influência significativa no sistema motivacional das aprendente nesta fase da pesquisa foi a turma de inglês da faculdade. Três das aprendentes entrevistadas, Ádria, Amanda e Melissa, relataram algum episódio no qual os colegas de classe foram importantes para sua motivação.

As entrevistas com as aprendentes mostram como um outro grupo agentes motivacionais passou a exercer influência positiva no seu sistema motivacional. Foi possível perceber uma mudança de atitude com relação aos colegas de turma se comparado com a resposta ao questionário aberto sobre tais agentes. Antes a relação com os colegas de turma gerava em Amanda, por exemplo, o sentimento de frustração por não conseguir entender o inglês como eles, e o desconforto para Ádria por medo de falar na frente de colegas que já sabem o idioma. Embora as aprendentes ainda relatem suas dificuldades em comparação aos colegas, pequenas alterações parecem ter surgido, conforme na passagem a seguir, retirada da parte personalizada da entrevista, na qual Amanda descreve o episódio no qual cantou uma música em inglês com Ádria e a professora de inglês em uma atividade de karaokê na disciplina de Inglês II.

[79] Aquele momento foi muito ... foi naquele momento... como é que eu posso explicar... porque eu não ia cantar. E quando chegou a hora, foi uma música que eu até nem conhecia, foi a primeira vez que eu tava vendo, ouvindo. Foi maravilhoso quando acabou (risos) e eu vi que eu consegui pelo menos algumas partes. Tinha algumas partes que era rápido, a Ádria até tentou me ensinar, mas eu aprendi ali na hora. Mas eu fiquei feliz. **Eu queria cantar uma música, como eu falei. Eu esperava que no final do semestre eu conseguisse cantar uma música particular que eu já tinha ouvido. Não foi a música que eu queria cantar, mas eu tive a oportunidade de participar como todo mundo participou** e isso foi legal. **Como se eu tivesse participando de um grupo**, que não era só eu, que tava participando, tipo, **me apoiando**. Uma sensação bacana, muito legal. **Eu fiquei feliz quando eu vi que a música terminou e todo mundo aplaudiu**, foi bem bacana. (Amanda, entrevista, janeiro/2018).

Deci e Ryan (2000) destacam a importância do senso de pertencimento na sala de aula como um fator positivo em relação à motivação na aprendizagem de uma língua adicional. A fala de Amanda, no trecho [79], é um exemplo disso. A atitude dos colegas de turma, inclusive dos mais competentes, parece ter gerado na aprendente um senso de pertencimento inexistente até então. Pela ótica da teoria dos SAC, percebemos que seu sistema motivacional parece ter passado pelo processo de autoavaliação (HENRY, 2015a) de sua relação com os colegas de turma, conforme o seguinte excerto ilustra.

[80] Mudou porque **antes** [início da disciplina de Inglês I] **eu preferia ficar calada, eu nem me arriscava a falar**. Depois já comecei a escrever no quadro, comecei a falar, comecei a apresentar trabalho em inglês. [...] **depois que eu vi que eles elogiam, “Égua, tu tentou”, e também te motivam a ir, a tentar, na vez que eu não queria cantar. Mas fizeram eu ir cantar. A própria turma queria que eu fosse. Realmente, eles te apoiam mesmo tu sabendo que tu não sabes o idioma, mas querem que tu aprenda também**. Mudou muito do primeiro semestre. A gente se sentia muito mais tímida, com

vergonha, medo. Agora não. Eles também passam essa tranquilidade pra gente que não sabe falar (Ádria, entrevista, janeiro/2018).

O ambiente colaborativo da turma e o incentivo dos colegas são alguns dos fatores que parecem ter contribuído para as aprendentes se sentirem mais à vontade e motivadas a participar nas atividades em sala de aula, principalmente, no segundo semestre. Nota-se uma nova mudança no seu sistema. As atitudes dos colegas de turma parecem ter sido um fator importante nesse momento para que isso acontecesse.

4.5.2.3 Influência dos Amigos

Nas fases iniciais desta pesquisa, Sophia havia mencionado os amigos como pessoas importantes na sua aprendizagem. Nas entrevistas, fica clara a inter-relação existente entre seu sistema motivacional autoidentitário e esse grupo de agentes motivacionais. A passagem a seguir elucida a influência de dois amigos, em particular, na elaboração da visão futura de si e na ativação do ‘eu que devo ser’.

[81] No caso dessa amiga que é professora, foi a primeira pessoa que chegou em mim e falou assim “tu quer mesmo aprender inglês, aprender mesmo? Porque se tu quiseres, eu tô disposta a te ajudar”. [...] eu digo que ela sim me incentivou muito. Tanto que **quando parei as aulas, ela sempre perguntava “porque tu parou?”.** [...] O outro amigo que fala inglês, ele é que nem eu, ele aprendeu tudo sozinho, como se fosse um autodidata. Só que ele, se for parar pra analisar, ele já é um norte-americano nato porque, ele tá até viajando agora, a gente sempre se fala pelo WhatsApp, ele diz que ele já se acha um norte-americano. **Ele que sempre me auxilia. Todos os trabalhos da faculdade que eu tenho dúvida, eu sempre peço pra ele. Mesmo ele não sendo formado em nada, mas eu vejo nele um possível professor de inglês pra mim** (Sophia, entrevista, janeiro/2018).

Os amigos parecem exercer controle sobre os comportamentos da aprendente, o que parece fazê-la ativar o ‘eu que devo ser’ a curto prazo quando o ‘eu ideal’ não está ativado ou não parece suficiente para impulsioná-la à ação. A troca constante entre a aprendente e os amigos, e o fato de terem sonhos semelhantes ou características do ‘eu atual’ ou do ‘eu ideal’ parecidas (identificação com o outro) impulsionam seu processo de aprendizagem. Vejamos:

[82] Na sala eu não converso muito sobre os meus sonhos e minhas perspectivas do curso de Turismo pra como profissão, eles não sabem o que eu espero. Mas os meus amigos mais íntimos, um deles que eu sempre converso, que é aquele que eu digo que é autodidata em inglês, a gente tem meio que o sonho em comum que é morar fora e fazer a nossa vida fora

daqui. Então ele sempre me incentiva, sempre quando eu não venho pra aula de inglês, ele fala “tu perdeu a aula de inglês por quê?”. Justamente teve um dia que [...] eu perdi, que eu fiquei lamentando muito, quando eu vi no grupo, que eu falei “não acredito que eu perdi essa aula, que eu queria tanto falar desse tema”. Era sobre fanfic. Sempre que tem alguma coisa importante, que a professora manda, algum aplicativo eu sempre compartilho com ele, muito aplicativos que ela disponibilizou na sala de aula ou sites eu sempre compartilho com ele, a gente sempre tá tendo essa troca e nesse dia eu fiquei desolada, ele ficou desolado. Ele falou “eu não acredito que tu perdeu esse dia”. Ele sempre diz “não perde a aula de inglês porque é importante e é mais um degrau pra gente conseguir o que a gente almeja que é a vida fora daqui (Sophia, entrevista, janeiro/2018).

O amigo de Sophia, por exemplo, funciona como um guia do ‘eu que devo ser’ da aprendente. Este agente parece ajudá-la a regular seus comportamentos em relação a sua aprendizagem de inglês, mantendo seu sistema em um atrator favorável à aprendizagem ou impulsionando-o a uma mudança de fase, influenciando a trajetória do sistema quando este parece se afastar do ‘eu ideal’.

4.5.2.4 Modelos de Falantes e Emergência de Comportamentos das Aprendentes

Além dos aspectos já discutidos sobre o papel dos agentes no sistema motivacional autoidentitário das aprendentes, quando perguntadas sobre seus modelos como falante/aprendentes de língua inglesa, a professora de inglês da faculdade e alguns colegas de turma foram os agentes apontados por quatro aprendentes como modelos da falante de inglês que desejam se tornar. As principais características destacadas foram “a pronúncia boa, bonita, animada”, a facilidade para falar a língua e para explicá-la, ter desenvoltura para falar, ser uma pessoa esforçada, e a atitude de estar “sempre querendo que os outros também aprendam” o que ela já sabe.

Todas as aprendentes citaram a professora de inglês como seu principal modelo de falante, cujas características desejam ter quando estiverem falando em língua inglesa, conforme a fala de Ádria ilustra.

[83] eu falo pra minha prima, “**eu vou aprender inglês porque eu vou ensinar meu sobrinho a falar inglês também**”. [...] A gente vai aprendendo junto, ele vai crescer e vai falar inglês desde cedo. [...] **A minha prima também**, ela tem o mesmo pensamento que eu, detesta inglês, “é muito difícil”. **Quando eu faço trabalho do curso de inglês, aí eu falo “mana, me ajuda aqui. Eu vou pronunciando, tu vai vendo se tá certo pelo menos aí na escrita [...]”**. **Pra ver se ela também se interessa em aprender** (Ádria, entrevista, janeiro/2018).

Percebemos as características da professora mencionadas por Ádria como atributos que a aprendente visualiza em seu ‘eu ideal’. Ou seja, o contato com um modelo de falante parece estar provocando mudanças em seu ‘eu ideal’, enriquecendo-o com detalhes. Seu ‘eu ideal’, juntamente dos demais elementos e agentes do sistema motivacional, parecem levá-la a diminuir a discrepância entre o seu ‘eu atual’ e seu ‘eu ideal’ ao ponto de ela ter se matriculado com uma colega de classe, em agosto de 2017, nos cursos livres de inglês ofertados na universidade.

Além da professora de inglês, Melissa e Amanda destacaram também atributos de colegas de sala que as inspiram a se tornarem a falante pretendida, como os trechos abaixo ilustram.

[84] Elas [a professora e a Isadora] me incentivam com a força de vontade delas, com a garra que elas têm de aprender cada vez mais (Melissa, entrevista, janeiro/2018).

[85] tem a Fabi que ela é bem fluente no inglês e eu acho bem bonito a forma como ela se expressa e ela não é tímida. [...] eu vejo nela muita liberdade pra falar, [...] ela é confiante no que ela tá falando, mesmo que ela fale errado, ela fala mesmo. [...] **e é algo que eu quero pra mim, é ter confiança quando eu tiver falando em inglês.** E eu quero alcançar essa confiança que ela tem de falar o inglês com liberdade sem ter medo se vão cochichar ou se vão falar se tá errado ou se tá certo (Amanda, entrevista, janeiro/2018).

Cabe salientar a distinção que Oyserman et al. (2004 apud MACINTYRE; MACKINNON; CLÉMENT, 2009) fazem entre aqueles eus possíveis que apenas suscitam bem-estar ao indivíduo, sem nenhum plano de ação, e aqueles que promovem a autorregulação do comportamento. É notório nos relatos das aprendentes que parecem já ter começado a incorporar algumas dessas características e atitudes. Entre as mudanças de comportamento emergentes nos relatos das aprendentes estão a autonomia e o aumento da frequência de participação nas aulas.

As falas de Amanda e de Melissa ilustram como as novas condições iniciais influenciaram suas atitudes e comportamento, impulsionando sua iniciativa para a ação.

[86] diante de conselho que foi dado pela professora, um vídeo que ela mostrou de uma moça ensinando as técnicas, que às vezes eu busco isso, técnicas pra aprender, justamente porque eu já não tô mais dedicada como antes, então **eu tento buscar outras formas de me dedicar a aprender o inglês: eu assisto séries... dubladas sem legenda...** eu vejo em português,

mas eu ouço também o inglês e eu tento familiarizar “em que parte foi isso?!”. Tipo... **a gente aprende, assim, com algumas músicas ou na escola [...]. Mas têm outras coisas que você tem que buscar sozinho, né?! Com leitura, Dorama também, tem muito dorama que ele não é legendado em português, e sim em inglês** (Amanda, entrevista, janeiro/2018)

[87] Sempre que eu assisto algum canal, ou vejo no Instagram algum... é um professor que eu sigo, aí ele vai ensinado, tipo, cada post é uma palavra. Aí quando eu vejo aquilo parece que me dá um gás, e eu volto a pensar nessa questão de ser fluente (Melissa, entrevista, Janeiro/2018).

Chama-nos atenção nos relatos acima como os comportamentos autônomos são gerados a partir das interações com agentes motivacionais, bem como das novas condições iniciais, e, ao mesmo tempo, injetam energia no sistema motivacional das aprendentes. Isso fica evidente na fala de Amanda ao dizer que, por não estar se dedicando tanto a aprender a língua, tenta buscar alternativas para continuar tendo contato. Ou, no caso, de Melissa que diz se sentir mais motivada quando busca outras formas de aprender.

Outro comportamento observado foi o aumento da frequência da participação nas aulas. A participação de Ádria nas atividades de sala de aula, por exemplo, se intensificou. Apesar de se descrever como “uma jovem um pouco tímida” (Ádria, narrativa, junho/2017), no segundo semestre de 2017, já na disciplina Inglês II, a aprendente apresentou comportamentos diferentes dos do primeiro mês de contato com o inglês na faculdade. Tais comportamentos são percebidos pela própria aprendente, como no relato a seguir.

[88] [...] antes [início da disciplina de Inglês I] eu preferia ficar calada, eu nem me arriscava a falar. Depois já comecei a escrever no quadro, comecei a falar, comecei a apresentar trabalho em inglês.

Em uma atividade de karaokê realizada na turma, Ádria foi um pouco resistente em participar, mas a colega de grupo Amanda e a professora a convenceram. As duas aprendentes e a professora cantaram juntas uma música em inglês que Ádria havia escolhido. Em outra ocasião, desta vez no grupo da disciplina de inglês no aplicativo What’sApp, no dia em que é celebrado o *Thanksgiving* nos Estados Unidos, a professora perguntou em inglês pelo que eram gratos e Ádria, voluntariamente, interagiu enviando um áudio curto.

De modo geral, a motivação desta aprendente parece estar fortemente ligada ao contato com a cultura da língua adicional (música em especial) e com o papel do professor de língua. Nas atividades da disciplina inglês, em que a cultura da língua foi contemplada, bem como, quando a professora de língua inglesa teve um papel mais ativo, a aprendente foi mais

participativa. Além disso, passou a falar mais sobre sua aprendizagem com a professora, comentando voluntariamente sobre suas aulas no curso livre de inglês.

Segundo Boyatzis e Akrivou (2006 apud LAMB, 2009), uma vez ativado, o ‘eu ideal’ promove o desenvolvimento de uma agenda de aprendizagem, assim como um plano de aprendizagem mais articulado a novos comportamentos, sentimentos e percepções, como o caso de Ádria exemplifica, ao desencadear novas ações e comportamentos que estão autorregulando sua aprendizagem. A aprendente parece estar se movendo cada vez mais para perto de seu ‘eu ideal’. Pela perspectiva da complexidade, podemos dizer ainda que o ‘eu ideal’, juntamente com outros fatores e agentes motivacionais, estão energizando o sistema motivacional de Ádria, o qual passou por uma mudança de fases, sendo levado à emergência de novos padrões de comportamento.

Como vimos, nesta seção, mudanças nos eus possíveis podem ocorrer a cada vez que a visão do ‘eu ideal’ do aprendente é ativado. Percebemos que o contato com os agentes motivacionais pode provocar processos dinâmicos de modificação do ‘eu ideal’ deixando-o mais vívido, elaborado, disponível e acessível. Além das mudanças provocadas pelo encontro com agentes que possuem características desejadas, vimos também como as próprias experiências de aprendizagem têm um papel fundamental na elaboração dos eus possíveis.

Vale ressaltar a fala de McCaslin (2009 apud USHIODA, 2011) a respeito da conexão entre a motivação e as identidades dos aprendentes. Segundo a autora, as motivações e identidades são moldadas, em parte, pelas relações sociais as quais lhes dão suporte e validade. Assim, a autora argumenta que a participação em interações sociais, negociações e atividades é fundamental para as motivações e identidades se desenvolverem e emergirem como processos dinamicamente co-construídos. No caso das aprendentes participantes desta pesquisa, percebemos como a elaboração do ‘eu ideal’ está estreitamente ligada às inter-relações com os agentes motivacionais e à emergência e validação de novas identidades das aprendentes como falantes da língua inglesa, bem como ao fato de passarem a ver esta língua como uma forma de expressão dessas múltiplas identidades do ‘eu atual’ e do eu futuro.

Percebemos ainda como as interações se modificam conforme o contexto social e cultural que constituem os agentes e aprendente. O estudo de Syed (2016), por exemplo, o qual investigou dois aprendentes de inglês no vilarejo de Mauritius, na África Ocidental, apontou os pais e membros da família como as principais influências no processo motivacional de aprendizagem. Já no contexto desta pesquisa, em geral, os agentes mais influentes parecem estar relacionados diretamente ao ambiente de aprendizagem, em especial, à sala de aula. No entanto, quando particularizamos o olhar sobre o sistema motivacional de cada participante da

pesquisa, é possível perceber que o papel desses agentes também é sensível ao contexto, isto é, um agente motivacional pode exercer forte influência em escalas de tempo distintas ou deixar de exercê-la. Em outras palavras, os grupos de agentes motivacionais ora podem estar em destaque no sistema motivacional de uma aprendente, ora outro grupo pode assumir o protagonismo.

5 CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar a relação entre a visão que o aprendente de língua adicional tem de si e da influência de agentes motivacionais na emergência dos eus possíveis em seu sistema motivacional autoidentitário. Mais especificamente, buscou-se identificar quais agentes motivacionais mostram-se mais presentes no processo de aprendizagem dos aprendentes; observar como se estabelecem as inter-relações entre os agentes motivacionais e o aprendente no sistema motivacional; e analisar a influência que tais agentes exercem sobre a dinamicidade do sistema motivacional dos aprendentes.

Para isso, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho interpretativista e longitudinal, na forma de um estudo de caso com aprendentes de língua inglesa ingressantes do primeiro semestre de 2017, do curso de Bacharelado em Turismo, do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, do campus de Belém, da Universidade Federal do Pará, os quais cursaram as disciplinas Inglês I e Inglês II como exigência curricular do curso.

Nesta seção, as conclusões são expostas. Primeiramente, as perguntas de pesquisa levantadas no início deste estudo são retomadas e respondidas. Em seguida, as principais reflexões suscitadas por esta pesquisa, bem como as implicações de seu resultado são apresentadas. Posteriormente, as limitações teóricas e metodológicas da pesquisa são apontadas. Por fim, novas perspectivas para a investigação do sistema motivacional de aprendentes de línguas adicionais no contexto brasileiro são aventadas.

Nesta pesquisa, buscou-se responder as seguintes perguntas: 1) Quais agentes motivacionais apresentam-se com mais frequência no processo de aprendizagem de uma língua adicional?; 2) Como as inter-relações entre os agentes motivacionais e o aprendente são estabelecidas no sistema motivacional autoidentitário?; e, 3) De que maneira tais agentes atuam sobre a dinamicidade da motivação dos aprendentes, de modo a contribuir para a emergência dos seus eus possíveis em seu sistema motivacional autoidentitário?

Para responder à primeira pergunta, retomamos os resultados elucidados na seção 4.3. Os agentes motivacionais que se apresentaram com maior frequência no processo de aprendizagem das participantes deste estudo foram os professores, os familiares (em especial, os pais), os amigos e os colegas de sala, que corrobora o que diz a literatura sobre as principais influências sociais na motivação de um aprendente de línguas (DÖRNYEI; USHIODA, 2011). Entre os grupos de agentes, o dos professores se mostrou, no contexto desta pesquisa, um dos mais relevantes, tendo sido mencionado por nove das dez participantes logo no início da pesquisa, o que foi ratificado pelos dados gerados pelos demais instrumentos. Ao se comparar

os dados aqui analisados com os de outros estudos (YOU; CHAN, 2015; SYED, 2016), cujo objetivo era entender as mudanças no sistema motivacional autoidentitário, percebe-se que, embora os mesmos grupos de agentes estejam presentes no processo de aprendizagem ou, ao menos no ambiente de aprendizagem compartilhado pelos mesmos aprendentes, sua influência sobre o sistema motivacional de cada aprendente ocorre de forma individualizada. O sistema motivacional de algumas aprendentes se mostrou mais sensível às atitudes de um grupo de agentes do que de outro. Além disso, a influência dos agentes sobre o sistema motivacional das participantes da pesquisa também se modifica em diferentes escalas de tempo.

Na perspectiva da teoria dos Sistemas Adaptativos Complexos, tão importante quanto identificar os elementos e subsistemas de um SAC e os fatores que o influenciam, como fizemos na primeira parte da análise deste trabalho, é entender a rede de inter-relações estabelecida entre eles. Com isso em mente, buscou-se responder à segunda pergunta levantada por este estudo.

Para responder à segunda pergunta, é preciso levar em consideração as seções 4.4 e 4.5, nas quais se buscou, respectivamente, entender o sistema motivacional autoidentitário das aprendentes, e as implicações relacionais entre os agentes motivacionais e as visões de si do aprendente pela ótica da teoria dos Sistemas Adaptativos Complexos. O contato dos aprendentes com os grupos de agentes motivacionais leva a uma rede de inter-relações entre eles, as quais são construídas de maneiras diversas. No contexto de aprendizagem no qual as participantes deste estudo estão inseridas, foi possível observar que essas inter-relações acontecem em especial no ambiente da sala de aula entre os agentes nele presentes. Por exemplo, ocorrem por meio das atitudes positivas do professor e pela criação de um ambiente atraente – escolha e gerenciamento de atividades, técnicas/estratégias de ensino e conteúdo ministrado – ou ainda pelo senso de dever em retribuir o esforço da professora de inglês em preparar a aula, como a fala de Melissa na seção 4.5.2 evidencia e os gráficos individuais dos eus possíveis das aprendentes corroboram. Os gráficos elucidam a característica caótica da motivação como sistema adaptativo complexo ao permitirem que visualizemos a sensibilidade do sistema das aprendentes ao contexto e aos agentes motivacionais presentes nos ambientes de aprendizagem por elas mencionados (curso de inglês, aulas do curso de Turismo, escola regular, casa). Essas perturbações parecem ter levado o sistema motivacional das aprendentes à coadaptação aos sistemas dos agentes motivacionais.

Outra forma pela qual as relações se manifestam são pela semelhança/afinidade com os agentes, como no caso de Melina, cujo sistema motivacional sofreu entropia, entre outros fatores, devido à saída de seu melhor amigo do curso. Perceber características e atributos dos agentes motivacionais que o aprendente gostaria de ter também ou comparar-se com os colegas

são outras manifestações das inter-relações entre os aprendentes e os agentes, bem como o senso de pertencimento a um grupo. Alguns relatos de Ádria e de Amanda elucidam isso, por exemplo, quando, já no segundo semestre, dizem ter se percebido como parte da turma, pois, até então, falavam de si como “nós que não sabemos inglês” em contraste com “os outros que sabem”. Nas entrevistas das aprendentes foi possível notar que ao falarem sobre os colegas de classe, as experiências anteriores de frustração e as comparações negativas de si foram, em algum momento do processo motivacional, reinterpretadas, estabelecendo novas relações com os mesmos agentes. Foi possível perceber ainda como essas novas relações estabelecidas com os agentes do sistema motivacional parecer ter contribuído para reforçar ou provocar a emergência de novos fractais identitários das aprendentes desta pesquisa, por exemplo, a identidade como falante da língua inglesa, como nos casos de Ádria, Amanda, Melissa e Sophia, as quais, em um processo de coadaptação do ‘eu ideal’, enriqueceram sua visão do ‘eu ideal’, incorporando características e atitudes dos agentes com quem entraram em contato ao longo de sua aprendizagem e fortalecendo a visão de si como aprendente e falante de inglês.

Entre as relações estabelecidas fora do ambiente da sala de aula, observou-se a colaboração entre os aprendentes com outros agentes, por exemplo, os amigos, no caso de Sophia, e os familiares, como para Ádria, que quer dar orgulho aos pais ou Clara que pratica o idioma com a irmã. As várias formas de manifestação das inter-relações entre os agentes e os aprendentes estão relacionadas ao sistema motivacional como um todo, ora contribuindo para a elaboração de uma imagem vívida e acessível do ‘eu ideal’ ou ativando-o, ora confrontando o aprendente com as responsabilidades e deveres incorporados ao ‘eu que devo ser’, ora sendo reestabelecidas a partir da reinterpretação das experiências de aprendizagem.

Os dados apresentados e discutidos nas seções 4.4 e 4.5 também nos permitiram analisar de que maneira os agentes motivacionais identificados atuam sobre a dinamicidade da motivação das aprendentes, de modo a contribuir para a emergência dos seus eus possíveis em seu sistema motivacional autoidentitário. Na terceira fase desta pesquisa, a dinamicidade do sistema motivacional das participantes foi observada em uma escala de tempo curta, de uma aula para outra ao longo de cinco semanas. Ambos os grupos apresentaram momentos de estabilidade e de flutuação, diferindo quanto aos aspectos observados. Os gráficos individuais dos eus possíveis mostram que o sistema das aprendentes do grupo das iniciantes se mostrou mais sensível às perturbações do contexto, principalmente, em relação aos agentes da sala de aula, enquanto o das aprendentes iniciadas mostrou-se mais estável, especialmente, com relação à autoeficácia. Quando analisados individualmente, percebe-se que os sistemas de Amanda,

Melissa e Sophia apresentaram mais oscilações do que os das demais, variando quanto aos aspectos dos eus possíveis e os níveis de motivação.

Na última fase da pesquisa, os dados gerados por meio das entrevistas nos permitiram aprofundar a análise a respeito das inter-relações entre agentes motivacionais e sua influência no sistema motivacional autoidentitário das quatro participantes selecionadas para esta etapa. Foi possível notar mudanças, com maior ou menor intensidade, nos eus possíveis das aprendentes quanto à elaboração, vivacidade, disponibilidade e acessibilidade.

Os principais processos dinâmicos observados foram mudanças na vivacidade e na elaboração da imagem futura de si e mudanças provocadas pela interação com outros autoconceitos. Observou-se que subprocessos ocorreram, tais como a comparação social, a autoavaliação do processo motivacional e a autopercepção (HENRY, 2015a), bem como a interação com os agentes vistos pelas aprendentes como modelos de aprendente/falante, a reinterpretação/ressignificação de experiências de aprendizagem passadas e a participação em experiências de aprendizagem positivas.

O ‘eu ideal’ de Ádria, por exemplo, sofreu mudanças significativas, tornando-se mais elaborado e vívido após o contato da aprendente com agentes como os professores de inglês da faculdade e do curso livre, os quais parecem ter contribuído para que seu ‘eu ideal’ ganhasse mais detalhes e sua visão como falante de inglês se intensificasse. Além disso, a aprendente apresentou novos comportamentos de aprendizagem.

No caso de Amanda, a reinterpretação e resignificação da interação com os colegas contribuiu para que seu senso de pertencimento à turma aflorasse. Apesar disso, o sistema de aprendizagem de inglês da aprendente, assim como outros sistemas ligados aos estudos, passou por um período de entropia. Diante disso, o papel de sua professora de inglês foi importante para que seu ‘eu que devo ser’ continuasse ativo fazendo com que seu sistema continuasse se movimentando.

O sistema de Melissa também sofreu entropia no segundo semestre quando outros autoconceitos entraram em competição com o de aprendente de inglês, o que junto com a saída do curso de um agente motivacional, seu amigo, afetou seu sistema. Nesse cenário, os papéis da professora de inglês e de uma colega de turma foram importantes: aquela para manter o sistema em movimento por meio da ativação constante do ‘eu que devo ser’ e esta para injetar energia no sistema motivacional de Melissa e tirá-lo da bacia atratora que estava se formando.

Por fim, quanto ao sistema de Sophia, foi possível entender como um amigo atua como guia do ‘eu que devo ser’, levando a aprendente a retomar as responsabilidades e obrigações para com a aprendizagem da língua. Outro agente relevante para a aprendente na ativação do

seu ‘eu ideal’ durante as aulas foi a professora de inglês. Percebemos que, ao longo da pesquisa, um novo quadro dos agentes motivacionais se configurou, diferente daquele exposto na seção 4.2. Embora os mesmos agentes tenham continuado presentes, novas relações foram estabelecidas entre as aprendentes e grupos diferentes de agentes.

Diante dos resultados desta pesquisa, é preciso pontuar algumas implicações para a sala de aula. Este estudo evidenciou o papel do professor como um dos principais agentes motivacionais, em especial, no ambiente da sala de aula, seja para ajudar a impulsionar o sistema motivacional de um aprendente a uma mudança de fase, por exemplo, a emergência do ‘eu ideal’ e de comportamentos motivados, em escalas de tempo longas, ou para mantê-lo em movimento em uma escala de tempo curta, ao ativar o ‘eu que devo ser’. Tendo isso em vista, percebemos o papel que o professor de línguas exerce ao perturbar consciente ou inconscientemente o sistema motivacional de seus alunos. Esta pesquisa nos levou a entender, com o auxílio das teorias da fase sociodinâmica da motivação, e assumir um papel ainda mais ativo como professores, de modo a propor atividades e fazer uso de técnicas e estratégias de ensino que intencionalmente perturbem o sistema motivacional de aprendizagem de línguas adicionais dos aprendentes. Isso significa também auxiliar o aprendente a autorregular sua motivação, para que esta não seja frequentemente atribuída a forças externas, por exemplo, a influência do professor.

Entre as atitudes e metodologias de que o professor pode lançar mão estão atividades que valorizem as múltiplas identidades dos aprendentes e possibilitem narrar sua própria história, momentos da aula nos quais possam refletir e compartilhar com os colegas suas dificuldades de aprendizagem da língua adicional e negociar possíveis estratégias, o incentivo do professor em relação a levar o aprendente a perceber do que já é capaz de expressar na língua em desenvolvimento, a criação de um ambiente colaborativo no qual o *feedback* venha também dos pares, para intensificar o senso de pertencimento ao grupo, e, por fim, propor atividades com o objetivo de ajudar os alunos a pensar e elaborar o ‘eu ideal’ e sua contrapartida, o eu temido, bem como mantê-los ativos cognitivamente ao longo do processo de aprendizagem.

Cabe ressaltar uma implicação teórica no que tange ao modelo das dinâmicas dos eus possíveis, de Henry (2015a), o qual privilegia os processos dinâmicos ocorridos entre o ‘eu ideal’ e o ‘eu atual’, não valorizando o papel das experiências de aprendizagem. O estudo aqui realizado nos mostra como as experiências positivas ou negativas de aprendizagem de línguas tiveram um papel fundamental na trajetória do sistema motivacional das aprendentes. Os agentes motivacionais que se configuraram como mais influentes na motivação das aprendentes

desta pesquisa estão inseridos no ambiente da sala de aula, como professores, o *locus* da maior parte das experiências de aprendizagem da língua, pelo menos no contexto em foco.

Este estudo apresenta algumas limitações. Uma das limitações metodológicas foi o número de participantes, pois se optou por trabalhar apenas com os alunos de uma turma. Além disso, o estudo adicional com um grupo de aprendentes cuja formação superior fosse em uma área diferente do Turismo poderia levar a pesquisa a outros aspectos do sistema motivacional. Além disso, por se tratar de um estudo qualitativo e longitudinal, cujos instrumentos de pesquisa geram uma grande quantidade de dados, não foi possível aprofundar a investigação do sistema motivacional das participantes para além do que se conseguiu mostrar neste trabalho, o que poderia enriquecer os resultados desta pesquisa. Outra limitação diz respeito ao fato de neste estudo termos nos restringido a observar as mudanças nos sistemas das aprendentes no ambiente da sala de aula. Embora aspectos do sistema motivacional relacionados aos demais contextos tenham emergido nos dados, os instrumentos de pesquisa elaborados tivessem incitado mais a reflexão das participantes sobre sua aprendizagem fora da sala de aula. Abarcar esses outros contextos necessitaria, no entanto, de um tempo adicional do qual não se dispõe em uma pesquisa em nível de mestrado.

Ressaltamos que as limitações apontadas não invalidam ou reduzem a importância deste estudo. Ao contrário, visam ser estímulo para novas pesquisas, cujos resultados aprofundarão as intersecções temáticas que emergiram, mas não puderam ser devidamente investigadas devido ao foco deste trabalho ao exíguo período de tempo disponível. Entre elas estão a relação entre o sistema motivacional e o sistema de crenças das aprendentes, em especial no que diz respeito à percepção da autoeficácia e à reinterpretação/ressignificação de experiências de aprendizagem; e, o papel das experiências de aprendizagem nas dinâmicas dos eus possíveis no contexto local de aprendizagem e ensino de línguas.

Refletir sobre minha prática de ensino e observar a sala de aula como um sistema vivo me impulsionou a estudar o construto da motivação a fim de entender as atitudes e comportamentos dos meus alunos em relação à língua inglesa. Ao ler as evidências aqui expostas, ressaltamos a conscientização da relevância dos estudos motivacionais na formação inicial e continuada de professores de línguas. É impossível não perceber o quão poderosa é a força do sistema motivacional acionado em cada processo de aprendizagem em curso e o papel preponderante do professor como agente dinamizador dessa força. Assim, conscientes de nosso papel, podemos pensar em meios para valorizar as múltiplas identidades dos aprendentes, ajudá-los a enriquecer sua visão do 'eu ideal' e refletir sobre seu próprio processo motivacional, para que possam autorregular sua motivação dentro e fora da sala de aula.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. São Paulo: Atlas, 2010.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BORGES, E.F.V.; MAGNO E SILVA, W. Introdução: entrelaçamento de temas na compreensão de sistemas caóticos. In: MAGNO E SILVA, W.; BORGES, E.F.V. (Org.). **Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais**. Curitiba: CRV, 2016. p. 19-30.

BRUNER, J. S. **Acts of Meaning**. Cambridge: Harvard University Press, 1990.

CASTRO, Eduardo. Complex adaptive systems, language advising, and motivation: a longitudinal case study with a Brazilian student of English. **System**. v. 74. p.138-148. 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.system.2018.03.004>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

CUQ, J.-P. **Dictionnaire de Didactiques du Français: langue étrangère et seconde**. Paris: CLE International, 2003.

DE BOT, K. Rates of change: timescales in second language development. In: DÖRNYEI, Z.; MACINTYRE, P. D.; HENRY, A. (Ed.). **Motivational dynamics in language learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2015. p. 29-37.

DECI, E. L; RYAN, R. M. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. **Contemporary Educational Psychology**, v. 25, n. 1, p. 54-67, jan. 2000. Disponível em: <<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

DINIZ, A. M. **A Flutuação da motivação do aluno no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras**. 2011. 99 f. Dissertação (mestrado em Letras) - Universidade Federal do Pará. Instituto de Letras e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2011.

DÖRNYEI, Z. Motivation and motivating in the foreign language classroom. **The Modern Language Journal**, v. 78, n. 3, p. 273-284. 1994. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/330107>>. Acesso em: 31 out. 2016.

_____. **The psychology of the language learner**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2005.

_____. The L2 motivational self system. In: DÖRNEY, Z.; USHIODA, E. (Ed.). **Motivation, language identity and the L2 self**. Bristol: Multilingual Matters, 2009a. p. 9-42.

_____. **The psychology of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 2009b.

_____. Researching motivation: From integrativeness to the ideal L2 self. In: HOUSTON, S.; OAKEY, D. (Org.). **Introducing applied linguistics: concepts and skills**. London: Routledge, 2010. p. 74-83.

_____. Motivação em ação: buscando uma conceituação processual da motivação de alunos. In: BARCELOS, A.M.F. (Org.). **Linguística aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2011. p. 199-236. Tradução de: André Monteiro Diniz e Walkyria Magno e Silva.

_____. Future self-guides and vision. In: CSIZÉR, K.; MAGID, M. (Ed.), **The impact of self-concept on language learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2014. p. 7-18.

DÖRNYEI, Z.; CHAN, L. Motivation and vision: an analysis of future L2 self images, sensory styles, and imagery capacity across two target languages. **Language Learning**, v. 63, n. 3, p. 437-462. 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/lang.12005>>. Acesso em: 6 fev. 2018.

DÖRNYEI, Z.; OTTÓ, I. Motivation in action: a process model of L2 motivation. **Working Papers in Applied Linguistics**. London: Thames Valley University, v. 4, p. 43-69. 1998. Disponível em: <http://eprints.nottingham.ac.uk/39/2/Motivation_in_action.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2016.

DÖRNYEI, Z.; SKEHAN, P. Chapter 18: individual differences in second language learning. In: DOUGHTY, C. J.; LONG, M. H. (Ed.). **The Handbook of Second Language Acquisition**. Oxford: Blackwell Publishing, 2003. p. 589-630.

DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. **Teaching and researching motivation**. Harlow: Pearson Education, 2011.

DÖRNYEI, Z.; CSIZÉR, K.; NÉMETH, N. **Motivation, language attitudes, and globalisation: a Hungarian perspective**. Clevedon, England: Multilingual Matters, 2006.

DÖRNYEI, Z.; MACINTYRE, P. D.; HENRY, A. Introduction: applying complex dynamic systems principles to empirical research on L2 motivation. In: DÖRNYEI, Z.; MACINTYRE,

P. D.; HENRY, A. (Ed.). **Motivational dynamics in language learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2015. p. 1-7.

COSTE, Daniel; GALISSON, Robert. **Dictionnaire de didactique des langues**. Paris: Hachette, 1976.

GANDA, D. R; BORUCHOVITCH, E. Atribuição de causalidade no ensino superior: análise da produção científica. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**. Londrina, v. 2, n. 1, p. 2-18, jun. 2011. Disponível em <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/eip/article/viewFile/10642/9332> >. Acesso em: 10 ago. 2017.

GARDNER, R. C. Individual differences in second language achievement: focus on attitudes and motivation. In: _____. **Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation**. Great Britain, Edward Arnold, 1985. p. 39-61. (The Social Psychology of Language 4).

GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. Motivational variables in second-language acquisition. **Canadian Journal of Psychology**. v. 13, n. 4, p. 266-272, dez. 1959. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=ED031968> >. Acesso: 29 jun. 2017.

HENRY, A. The dynamics of possible selves. In: DÖRNYEI, Z.; MACINTYRE, P. D.; HENRY, A. (Ed.). **Motivational dynamics in language learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2015a. p. 83-94.

HENRY, A. The dynamics of L3 Motivation: a longitudinal interview/observation-based study. In: DÖRNYEI, Z.; MACINTYRE, P. D.; HENRY, A. (Ed.). **Motivational dynamics in language learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2015b. p. 315-342.

HIVER, P. Attractor States. In: DÖRNYEI, Z.; MACINTYRE, P. D.; HENRY, A. (Ed.). **Motivational dynamics in language learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2015. p. 83-94.

HOUAISS, A.; VILLAR, M.; FRANCO, F. M. de M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IRIE, K.; RYAN, S. Study abroad and the dynamics of change in learner L2 self-concept. In: DÖRNYEI, Z.; MACINTYRE, P. D.; HENRY, A. (Ed.). **Motivational dynamics in language learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2015. p. 343-366.

LAMB, M. Situating the L2 self: two Indonesian school learners of English. In: DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. (Ed.). **Motivation, language identity and the L2 self**. Bristol: Multilingual Matters, 2009. p. 229–247.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. **Applied Linguistics**, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1 jun. 1997. Disponível em: <<https://doi.org/10.1093/applin/18.2.141>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

_____. Ten ‘Lessons’ from complex dynamic systems theory: what is on offer. In: DÖRNYEI, Z.; MACINTYRE, P. D.; HENRY, A. (Ed.). **Motivational dynamics in language learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2015. p. 11-19.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex systems and applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LATHAN, G. P.; LOCKE, E. A. Self-regulation through goal setting. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, v. 50, p. 212-247. 1991. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/074959789190021K>>. Acesso: 17 ago. 2017.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: _____. (Org.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LIEBCH, A.; TUVAL-MASHIACH, R.; ZILBER, T. **Narrative Research: reading, analysis, and interpretation**. London: Sage, 1998.

LOCKE, E. A. Motivation through conscious goal setting. **Applied And Preventive Psychology**, [s.l.], v. 5, n. 2, p.117-124, mar. 1996.

MACINTYRE, P. D.; SERROUL, A. Motivation on a per-second timescale: examining approach-avoidance motivation during L2 task performance. In: DÖRNYEI, Z.; MACINTYRE, P. D.; HENRY, A. (Ed.). **Motivational dynamics in language learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2015. p. 109-138.

MACINTYRE, P. D.; MACKINNON, S. P.; CLÉMENT, R. Toward the development of a scale to assess possible selves as a source of language learning motivation. In: DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. (Ed.). **Motivation, language identity and the L2 self**. Bristol: Multilingual Matters, 2009. p. 193-214.

MAGNO E SILVA, W. Conselheiros languageiros como potenciais perturbadores de suas próprias trajetórias no sistema de aprendizagem. In: MAGNO E SILVA, W.; BORGES, E.F.V. (Org.). **Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais**. Curitiba: CRV, 2016. p. 19-30.

MARKUS, H.; NURIUS, P. Possible selves. **American Psychologist**, v. 41, n. 9, p. 954-969, set. 1986. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954>>. Acesso em: 6 fev. 2018.

MENEZES, V. Second language acquisition: reconciling theories. **Open Journal of Applied Sciences**, v. 3, p. 404-412. 2013. Disponível em: <<http://www.scirp.org/journal/ojapps>>. Acesso em: 3 jun. 2017.

MIRANDA, M. A. L. **Uso de ferramentas digitais no desenvolvimento de habilidades orais: um estudo sobre a autonomia do aprendiz à luz da complexidade**. 2015. 191 f. Dissertação (mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Belo Horizonte, 2015.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MOTA, M. B. Aprendizagem de L2, motivação e identidade: um estudo com brasileiros que residem no exterior. **Cadernos do IL**, n. 38, p. 22-42. 2009. Disponível em: <seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/download/24981/14467>. Acesso em: 17 fev. 2018.

MOTIVATING learners and teachers through vision - Zoltan Dornyei | Better learning conference 2016. 2016. (46 min.), son., color. Palestra com Zoltan Dörnyei filmada durante a Conferência ELT “Better Learning” da Cambridge University Press, em agosto de 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jMTLYjLksvg>>. Acesso em: 14 maio. 2017.

OLIVEIRA, R. A. de. Complexidade: conceitos, origens, afiliações e evoluções. In: PAIVA, V. L. M de O. e; NASCIMENTO, M. do (Org.). **Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009. p. 13-34.

OXFORD, R. **Language learning strategies: what every teacher should know**. Boston: Heinle, 1990.

PAIVA, V. L. M. O. e. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, F. C. (Org.). **Reflexão e prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira**. São Paulo: Clara Luz, 2005a. p. 23-36.

_____. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Linguística aplicada e contemporaneidade**. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005b. p. 135-153.

_____. As habilidades orais nas narrativas de aprendizagem de inglês. **Trab. linguist. apl.** [online]. 2007a, v. 46, n. 2, p.165-179. ISSN 2175-764X.

_____. Letramento digital através de narrativas de aprendizagem de língua inglesa. In: **Crop (FFLCH/USP)**, n. 12, p.1-20, 2007b.

_____. Identity, motivation, and autonomy in second language acquisition from the perspective of complex adaptive systems. In: MURRAY, G.; GAO, X.; LAMB, T. (Ed.). **Identity, motivation, and autonomy in language learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2011. p. 57-72.

_____. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

PEIRCE, B. N. Social Identity, Investment, and Language Learning. **Tesol Quarterly**, [s.l.], v. 29, n. 1, p.9-31, 1995. JSTOR. <http://dx.doi.org/10.2307/3587803>.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2014.

RYAN, S. **The ideal L2 selves of Japanese learners of English**. 2008. 301 f. Tese (Doutorado), University of Nottingham, Reino Unido. 2008.

ROBERT, Jean-pierre. **Dictionnaire pratique de didactique du FLE**. Paris: Ophrys, 2002.

SADE, L. A. Emerging selves: language learning and motivation through the lens of chaos. In: MURRAY, G.; GAO, X.; LAMB, T. (Ed.). **Identity, motivation, and autonomy in language learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2011. p. 42-56.

SÁ E MATOS, M. C. V. **O professor e o processo motivacional na aprendizagem de língua estrangeira**. 2011. 160 f. Dissertação (mestrado em Letras) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2011.

SILVA, Valdir. O conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) na perspectiva da teoria da complexidade e do caos: uma releitura. In: PAIVA, V. L. M. de O. e; NASCIMENTO,

M. do. (Org.). **Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009. p. 173-185.

SOUZA, M. A. C. de. **Percepções dos alunos sobre sua própria (des)motivação: estudo comparativo em turmas dos cursos extensivos e intensivos de licenciatura em Letras Língua inglesa**. 2014. 141 f. Dissertação (mestrado em Letras) - Universidade Federal do Pará. Instituto de Letras e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2014.

SYED, M. N. Motivation and the L2 self: a case study of English secondary learners in multilingual Mauritius. **Research Journal of the University of Mauritius**, v. 22, p. 53-80, 2016. Disponível em: <http://insight.cumbria.ac.uk/id/eprint/2076/1/Syed_MotivationAndTheL2Self.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2017.

USHIODA, E. **The role of motivation**. Dublin: Authentik, 1996.

_____. A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. In: DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. (Ed.). **Motivation, language identity and the L2 self**. Bristol: Multilingual Matters, 2009. p. 215-228.

_____. Motivating learners to speak as themselves. In: MURRAY, G.; Gao, X.; LAMB, T. (Ed.). **Identity, motivation, and autonomy in language learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2011. p. 11-24.

_____. Motivation, autonomy and metacognition: exploring their interactions. In: LASAGABASTER, D.; DOIZ, A.; SIERRA, J. M. (Ed.) **Motivation and foreign language learning: from theory to practice, language learning and language teaching**. Amsterdam: John Benjamins, 2014. p. 31-49.

VASCONCELLOS, M. J. E. de. Distinguindo dimensões no paradigma emergente da ciência contemporânea. In: _____. **Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência**. Campinas: Papirus, 2002.

VERSPoor, M. Initial conditions. In: DÖRNYEI, Z.; MACINTYRE, P. D.; HENRY, A. (Ed.). **Motivational dynamics in language learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2015. p. 38-46.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WANINGE, F. Motivation, Emotion and Cognition: Attractor States in the Classroom. In: DÖRNYEI, Z.; MACINTYRE, P. D.; HENRY, A. (Ed.). **Motivational dynamic in language learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2015. p. 195-213.

WANINGE, F.; DÖRNYEI, Z.; de BOT, K. Motivational dynamics in language learning: change, stability, and context. **Modern Language Journal**, v. 98, n. 3, p. 704-722. 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/modl.12118>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

WEINER, B. An attributional theory of achievement and emotion. **Psychological Review**, v. 92, n. 4, p. 548-573. 1985. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

YIN, R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2010.

YOU, C.; CHAN, L. The dynamics of L2 imagery in future motivational self-guides. In: DÖRNYEI, Z.; MACINTYRE, P. D.; HENRY, A. (Ed.). **Motivational dynamics in language learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2015. p. 397-418.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Exemplar do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Participação como informante na pesquisa *Dinâmicas na Construção do Eu Ideal de Aprendentes de Língua Inglesa: um estudo de caso sob a perspectiva sociodinâmica da motivação*, realizada por Luiza Moreno Carvalho, aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras, em nível de Mestrado, na área de Estudos Linguísticos, da Universidade Federal do Pará e orientada pela Profa. Dra. Walkyria Magno e Silva.

2. Descrição da pesquisa: A pesquisa *Dinâmicas na Construção do Eu Ideal de Aprendentes de Língua Inglesa: um estudo de caso sob a perspectiva sociodinâmica da motivação* tem como objetivo investigar a relação entre a visão que o aprendiz de língua adicional tem sobre si e a influência de agentes motivacionais (colegas de classe, professores, professor da língua estudada, amigos, familiares etc.) no processo de aprendizagem.

3. Descrição dos procedimentos: Como participante da referida pesquisa, concordo em:

- Escrever uma narrativa de aprendizagem sobre minha experiência como aprendiz de línguas adicionais, enfatizando minha percepção sobre a motivação na aprendizagem de línguas adicionais;
- Preencher questionários sobre motivação que me serão fornecidos ao longo da pesquisa;
- Participar de uma entrevista semiestruturada, conduzida pela pesquisadora, que será registrada (em áudio/vídeo e em anotações) e transformada em dados de pesquisa para análise, resultando em publicações na área e apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos.

4. Garantia de acesso: Em qualquer etapa do estudo, terei acesso aos materiais da pesquisa e ao profissional por ela responsável para esclarecimento de eventuais dúvidas. A pesquisadora Luiza Moreno Carvalho pode ser contatada pelo e-mail luizamc@ufpa.br.

5. Garantia de saída: Estou ciente de que é garantida a liberdade da retirada de meu consentimento a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem qualquer prejuízo para a minha pessoa.

6. Direito de confidencialidade: Estou ciente de que será preservada minha identidade, assim como as identidades de todas as pessoas por mim referidas.

Eu,, acredito ter sido suficientemente informado(a) sobre a pesquisa *Dinâmicas na Construção do Eu Ideal de Aprendentes de Língua Inglesa: um estudo de caso sob a perspectiva sociodinâmica da motivação* realizada e concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Assinatura do participante

Local e data

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante para o estudo em questão.

Assinatura do pesquisador responsável pelo estudo

Local e data

APÊNDICE B – Questionário Aberto

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

O questionário que você está prestes a responder contém perguntas que dizem respeito à sua motivação na aprendizagem de línguas. As perguntas que compõem este questionário não visam testar, em nenhum momento, suas habilidades e capacidade intelectual. Por isso, não há respostas “certas” ou “erradas”. Estamos interessados em suas opiniões pessoais sobre as questões abaixo. Sendo assim, pedimos que suas respostas sejam sinceras, para que possa nos ajudar no estudo a ser feito a partir dos dados recolhidos por meio deste questionário. Não há limite de palavras ou tamanho das respostas; portanto, escreva o quanto for necessário para responder satisfatoriamente às perguntas. Por favor, não deixe nenhuma questão em branco.

Quaisquer dúvidas podem ser esclarecidas pelo e-mail.

O questionário pode ser respondido nesta folha mesmo e entregue diretamente a mim ou ser enviado para o e-mail fornecido acima.

Desde já agradecemos sua participação e colaboração.

CARACTERIZAÇÃO DO APRENDENTE

Nome:

Gênero: [] masculino [] feminino

Idade:

Nacionalidade:

Quem mora com você?

SEÇÃO 1:

Qual(ais) idioma(s) você estuda?

Há quanto tempo estuda esse(s) idioma(s)?

Foi vocês mesmo quem escolheu aprender esse(s) idioma(s)?

O que lhe levou a estudar esse(s) idioma(s)?

Qual a importância desse(s) idioma(s) para você?

Quanto tempo você está disposto a dedicar para aprender esse(s) idioma(s)?

SEÇÃO 2:

O que lhe levou a estudar inglês?

Como você se descreve enquanto aprendente de inglês?

Como você se imagina interagindo/conversando/se comunicando em inglês?

Como se sente ao falar inglês?

Como as pessoas que o cercam acham que você deve ser quando fala inglês?

SEÇÃO 3:

*Conte uma experiência **positiva** de aprendizagem de inglês que teve.*

*Conte uma experiência **negativa** de aprendizagem de inglês que teve.*

Como se sente na sala de aula de inglês?

SEÇÃO 4:

Quem é importante para você no processo de aprendizagem? Porquê?

Como se sente ao interagir com seus colegas de classe nas aulas de inglês?

APÊNDICE C – Questionário Fechado

Data:**Participante:**

Assertivas	Nem um pouco	Um pouco	Não muito	Bastante	Muito
Me senti capaz de realizar as atividades da aula de hoje com sucesso.					
Me senti mais animado em me envolver nas atividades de hoje.					
O envolvimento dos meus colegas na classe me animam também.					
Me senti mais próximo do falante de inglês que quero ser no futuro ao participar das atividades de hoje.					
Me senti capaz de me comunicar ao falar inglês na aula de hoje.					
Me senti confiante em falar inglês hoje na aula.					
As atitudes da professora na aula de hoje me fizeram ficar mais engajado nas atividades.					
Percebi que preciso falar inglês para melhorar minha competência.					
Me senti motivado a fazer as atividades porque não queria desapontar a professora					

APÊNDICE D – Entrevistas Semiestruturadas

ROTEIRO DA ENTREVISTA**PARTE COMUM**

SEÇÃO 1: EU IDEAL

- 1) Quando começou a estudar inglês, como você se imaginava?
- 2) Essa visão mudou? Como se imagina hoje? Que características tem o seu eu futuro hoje?
- 3) O que gerou essa mudança? Alguém teve um papel importante nessa mudança?
- 4) Com que frequência você tem pensado nessa imagem futura de você? Como se sente quando pensa nessa imagem?
- 5) Você pensa nesse falante que quer se tornar quando está fazendo as atividades de inglês?

SEÇÃO 2: INTER-RELAÇÃO COM OS AGENTES

- 6) Quem funciona para você como um modelo de falante/aprendente de inglês? Que características e atributos essa pessoa tem que você gostaria de ter?
- 7) Seus colegas têm alguma característica enquanto falante de inglês que você gostaria de ter?

PARTE PERSONALIZADA

ÁDRIA

- Como você vê o inglês hoje?
- Como se sente hoje quando fala inglês na sala?
- O que levou você a se matricular e iniciar um curso de inglês nos cursos livres? Como as pessoas que são importantes para você reagiram quando você começou a fazer o curso livre de inglês?
- O que a leva fazer as atividades de inglês em sala?

AMANDA

- De que maneira você percebe que teve uma melhora no seu entendimento da língua inglesa?
- Como se sentiu quando cantou em inglês no karaokê com a Ádria e a professora de inglês?
- Como se sente hoje quando fala inglês na sala?
- O que a leva fazer as atividades de inglês em sala?

MELISSA

- O que seus colegas de sala representam para sua vontade de aprender inglês?
- O que a leva fazer as atividades de inglês em sala?

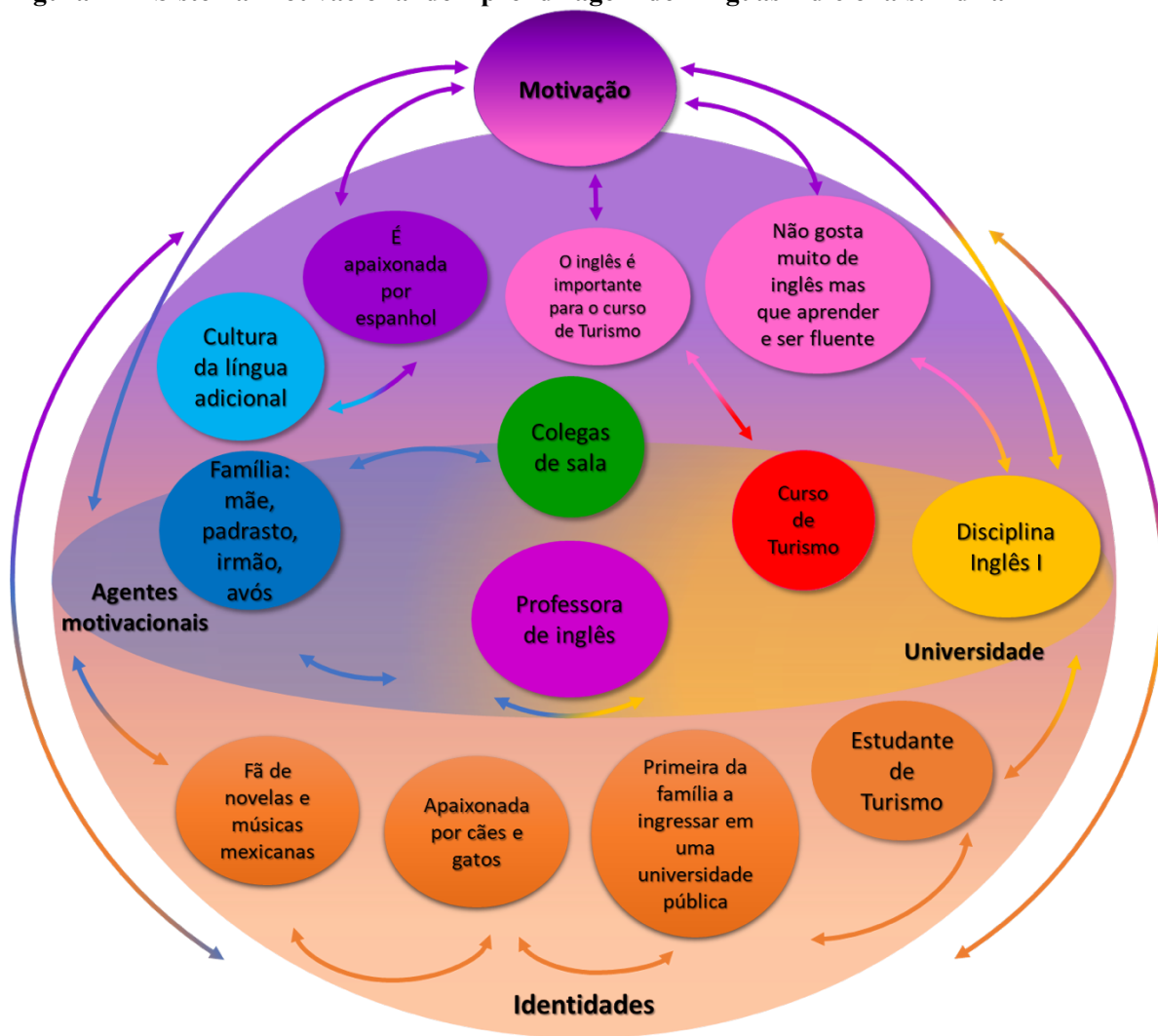
SOPHIA

- O que seus amigos representam para sua vontade de aprender inglês?

APÊNDICE E – Sistemas de Aprendizagem de Línguas das Aparentes

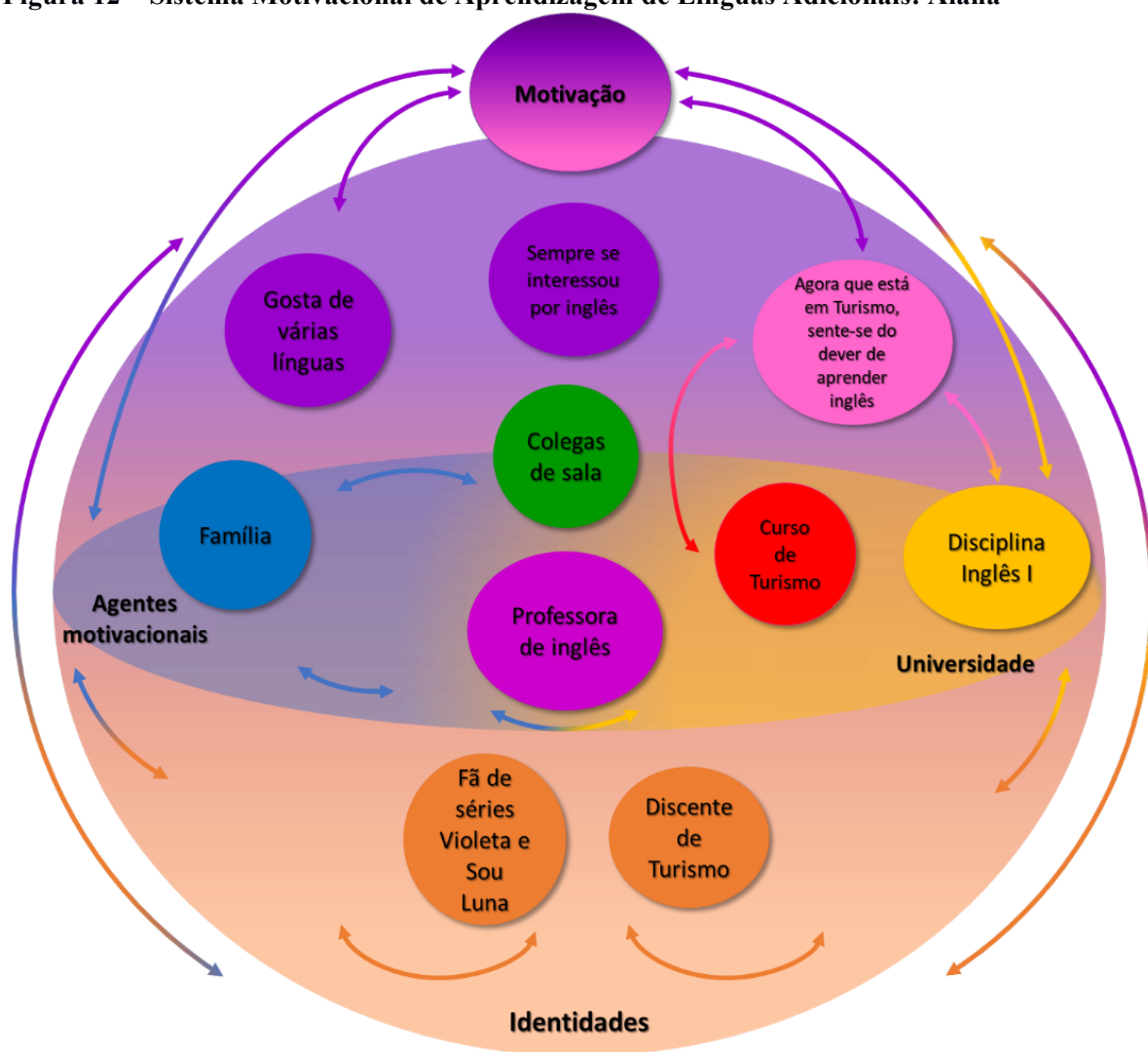
APRENDENTES INICIANTES

Figura 11 – Sistema Motivacional de Aprendizagem de Línguas Adicionais: Ádria



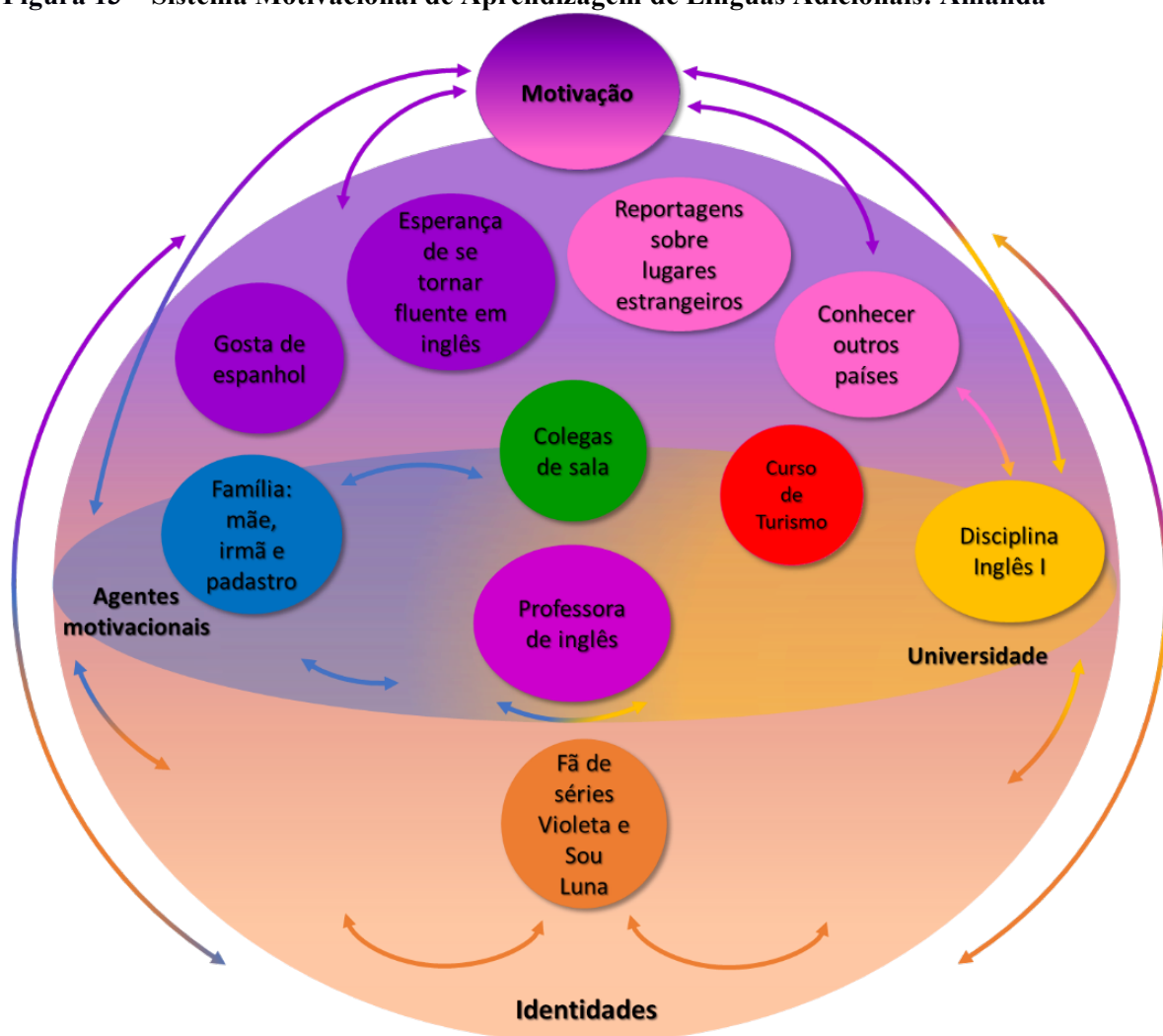
Fonte: Produção da autora

Figura 12 – Sistema Motivacional de Aprendizagem de Línguas Adicionais: Alana



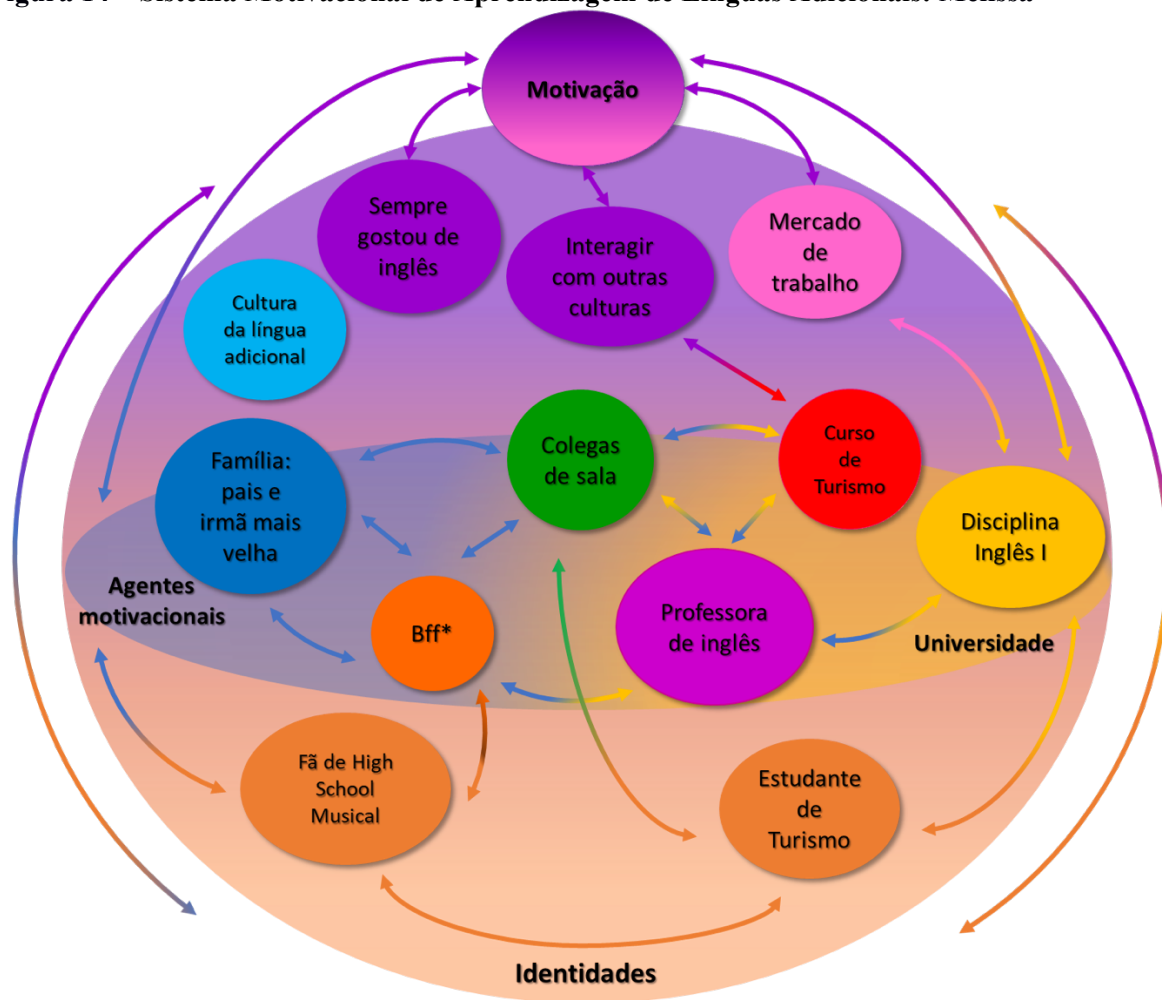
Fonte: Produção da autora.

Figura 13 – Sistema Motivacional de Aprendizagem de Línguas Adicionais: Amanda



Fonte: Produção da autora.

Figura 14 – Sistema Motivacional de Aprendizagem de Línguas Adicionais: Melissa

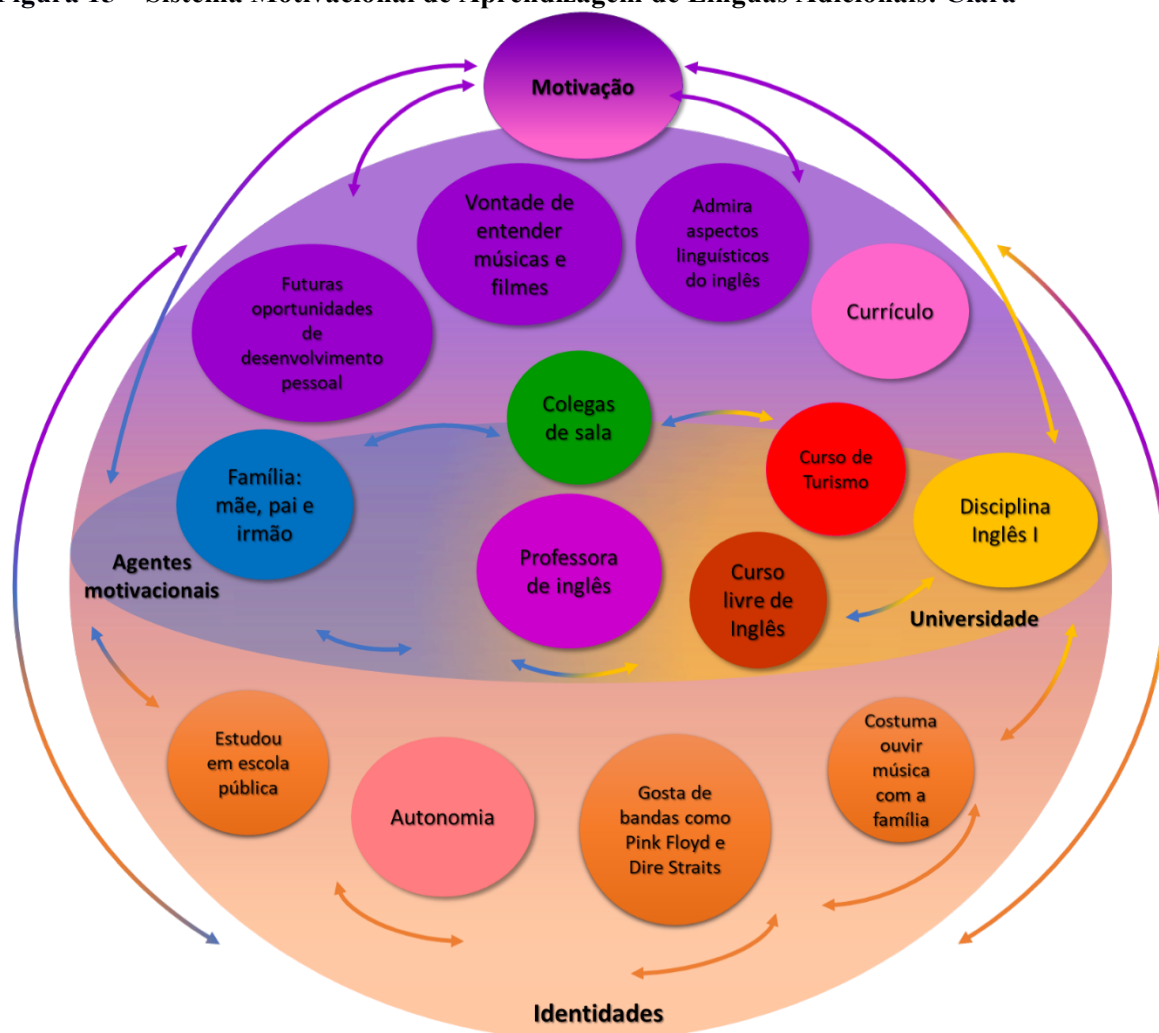


*best friends forever (melhores amigas para sempre)

Fonte: Produção da autora.

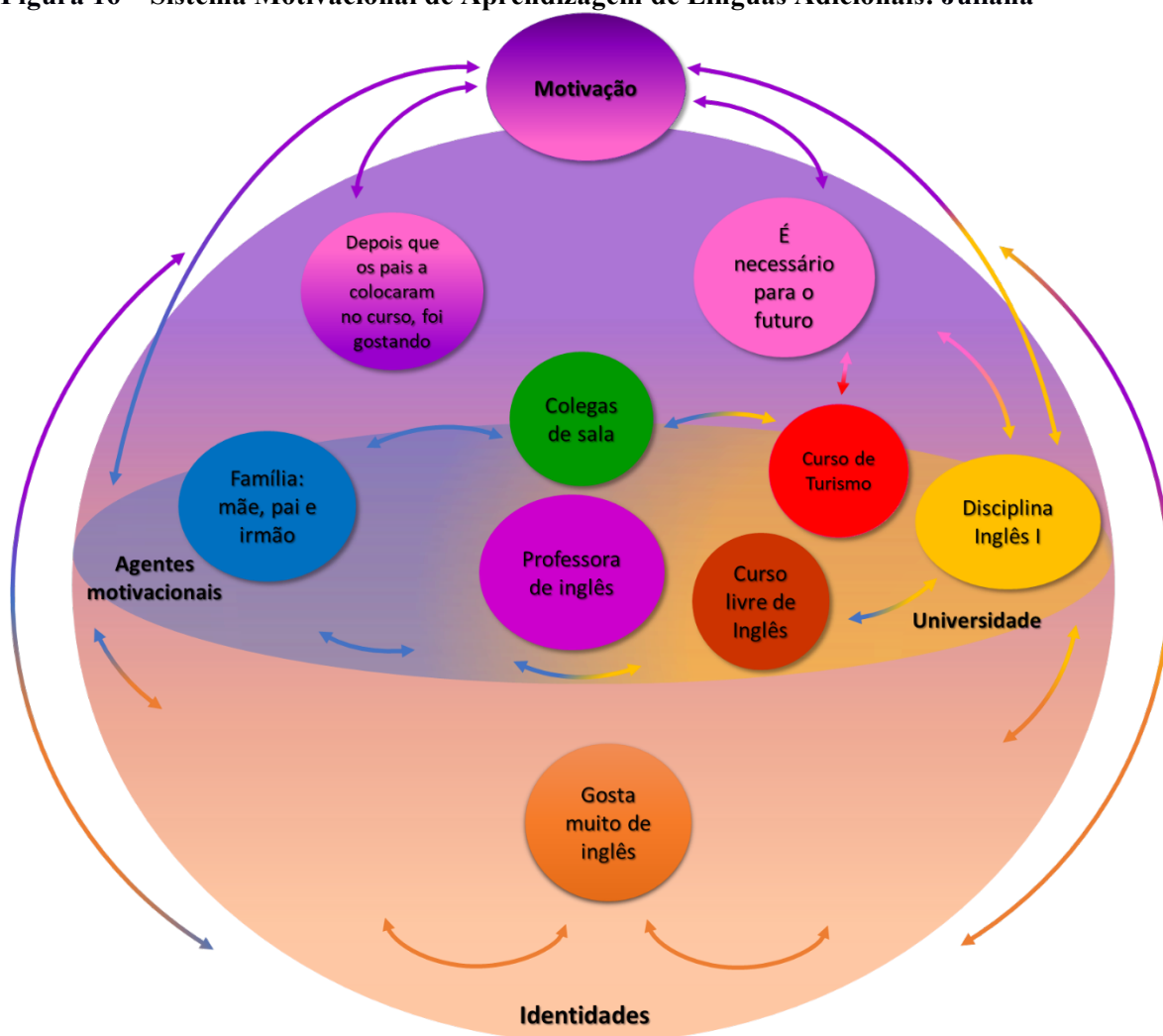
APRENDENTES INICIADAS

Figura 15 – Sistema Motivacional de Aprendizagem de Línguas Adicionais: Clara



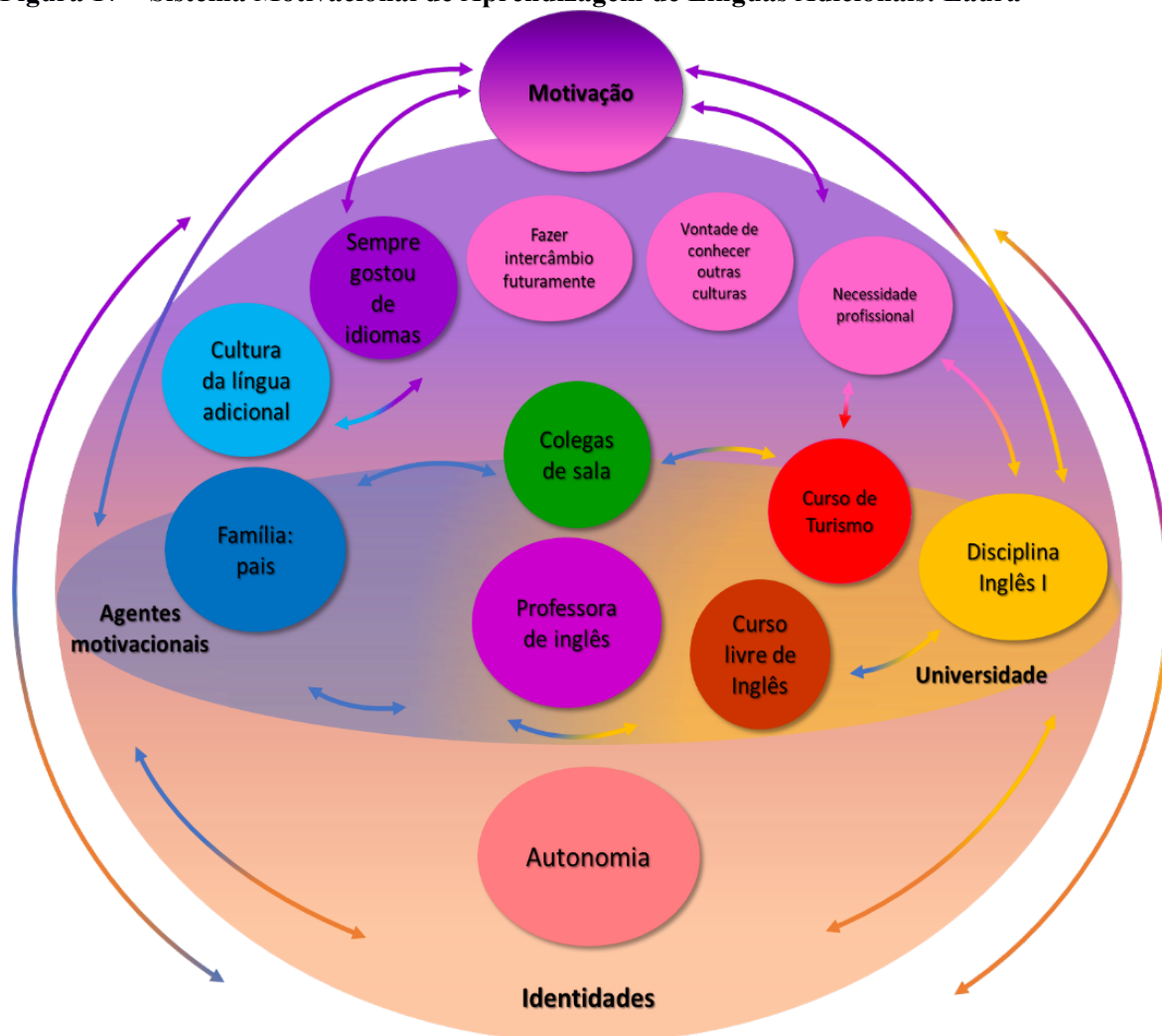
Fonte: Produção da autora.

Figura 16 – Sistema Motivacional de Aprendizagem de Línguas Adicionais: Juliana



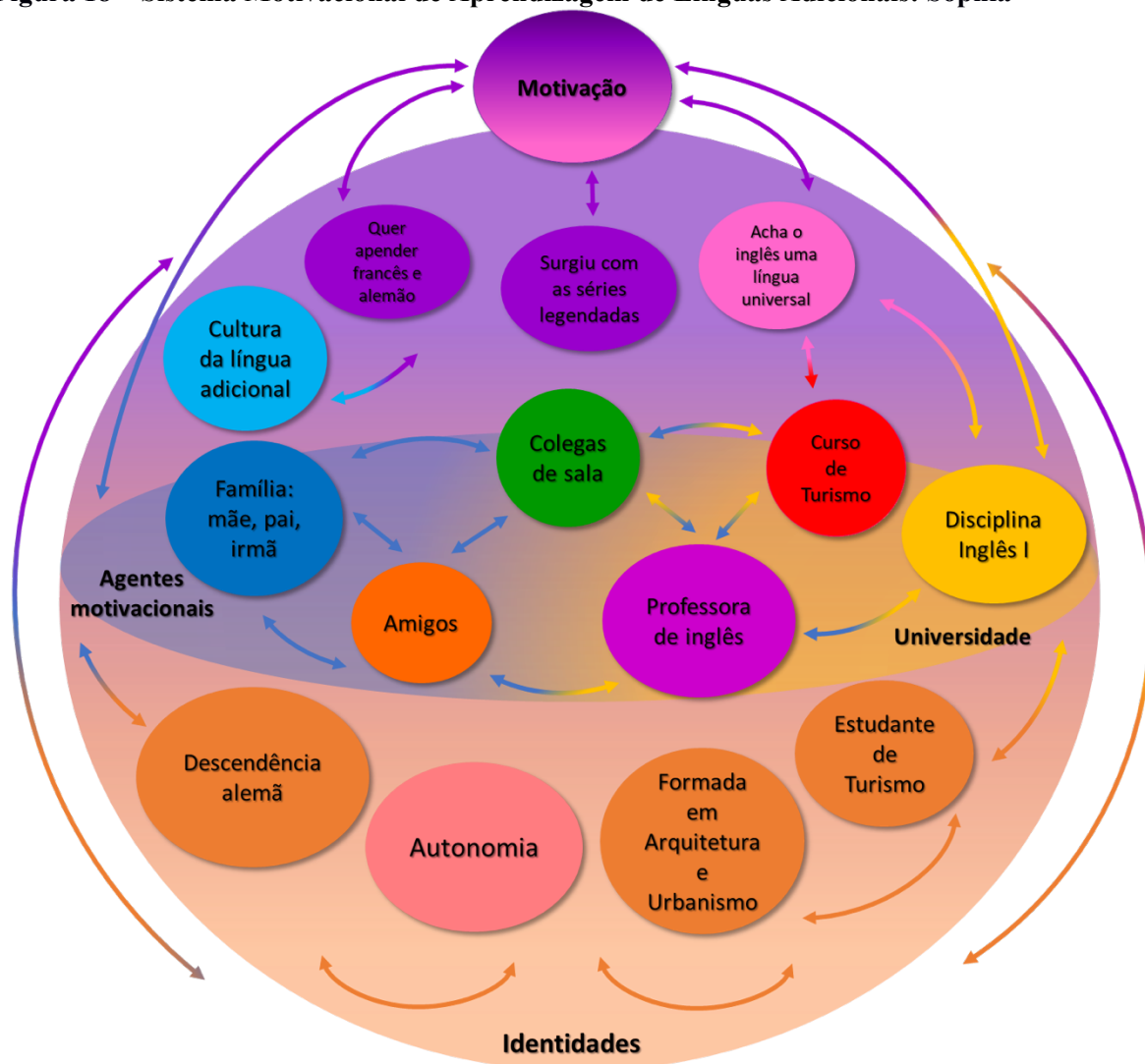
Fonte: Produção da autora.

Figura 17 – Sistema Motivacional de Aprendizagem de Línguas Adicionais: Laura



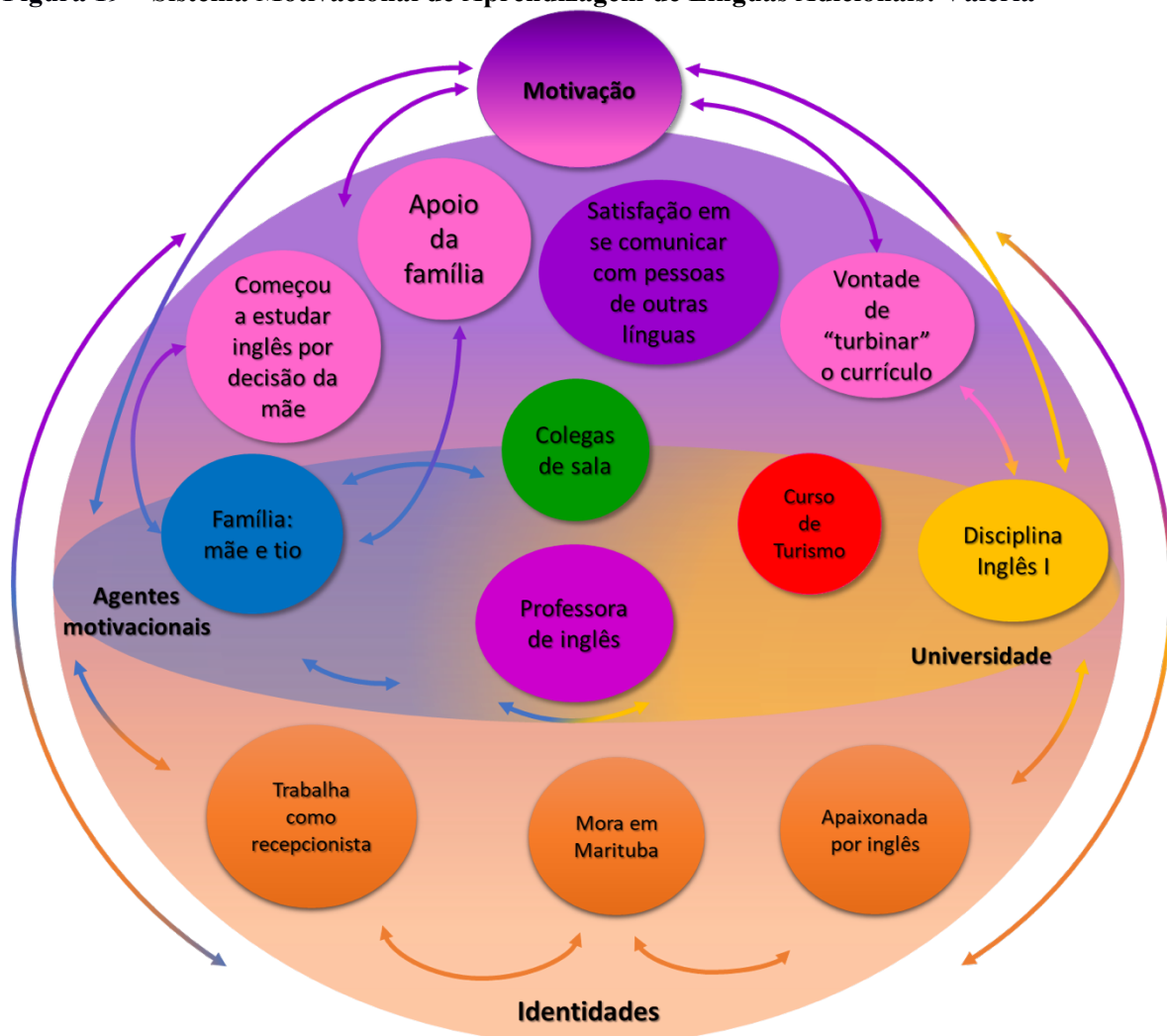
Fonte: Produção da autora.

Figura 18 – Sistema Motivacional de Aprendizagem de Línguas Adicionais: Sophia



Fonte: Produção da autora.

Figura 19 – Sistema Motivacional de Aprendizagem de Línguas Adicionais: Valéria



Fonte: Produção da autora.